



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Susana Serra Vilas Boas

**RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA
DE ENSINO SUPERVISIONADA**
Mestrado em Educação Pré-Escolar e
Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

O Desempenho nas Habilidades Motoras Fundamentais
no final do 1º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)
Doutora Linda Saraiva e Doutor César Sá

Novembro de 2015

“Ninguém escapa ao sonho de voar, de ultrapassar os limites do espaço onde nasceu, de ver novos lugares e novas gentes. Mas saber ver em cada coisa, em cada pessoa, aquele algo que a define como especial, um objecto singular, um amigo – é fundamental. Navegar é preciso, reconhecer o valor das coisas e das pessoas, é mais preciso ainda!”

Antoine de Saint-Exupéry

AGRADECIMENTOS

Reconhecendo o vosso valor, partilho toda a minha gratidão com vocês que, de alguma forma me deram força e motivação para ultrapassar todos os obstáculos, ajudaram-me a cumprir os meus objetivos e a realizar mais uma etapa.

Gostaria de dar um especial agradecimento à Doutora Linda Saraiva e ao Doutor César Sá por toda a sua dedicação, atenção e apoio prestado na realização do presente relatório. Pelas observações experientes, pela partilha de saberes, pelo incentivo e amizade demonstrada ao longo destes 4 anos. Muito obrigada!

Aos professores que me acompanharam ao longo da Licenciatura e do Mestrado agradeço tudo o que me transmitiram, a sua sabedoria, os esclarecimentos, os conselhos, as palavras amigas. Tudo isto foi uma mais-valia neste percurso. Obrigada!

Aos meus pais, Maria Juju e Fredy, por toda a sua dedicação e paciência. Por todo o seu empenho e coragem em lutar para que tivéssemos as mesmas oportunidades que todos os outros jovens, mesmo por vezes sendo difícil, sempre me ensinaram que nada era impossível. Quando há força de vontade, tudo está ao nosso alcance. Obrigada!

À Cristi, à Nezinho e ao Pazinho, aos melhores irmãos que alguém poderia ter. Por me ajudarem a tornar este sonho numa realidade feliz! Todos eles contribuíram de forma especial neste percurso. Sem vocês nada faria sentido! Obrigada meus amores!

Ao meu Vidinho, por todo o seu amor, dedicação e paciência! Que fez tudo o que estava ao seu alcance para que este sonho se tornasse real... Que todos os dias ouvia um pouco da minha história, cheia de inseguranças e medos, satisfações e vitórias, desabafos eternos... que mesmo cansado de um longo dia de trabalho, fazia questão de perguntar como correu hoje?

Obrigada amorção!

À minha Cindy pelas viagens quentes em dias mais frios e pelo apoio incondicional em tudo, à Mary pelas conversas longas sobre “como vamos conseguir acabar a planificação até amanhã com tanta coisa para fazer em casa?”, à Estrela pela partilha de alguns sentimentos que só nós entendíamos, à Vânia pela força que me deu, pelos telefonemas de incentivo para que nunca desistisse, à Sté pela partilha de momentos inesquecíveis e pelos momentos dedicados à beleza e à minha Sofi por tudo aquilo que vivemos juntas.. as borboletas na barriga, as cantorias, as danças, os teatros, as horas longas de conversa, a partilha de ideias absurdas e que no fim faziam todo o sentido! Não há palavras para expressar toda a minha gratidão! Foram sem dúvida dos pilares mais importantes neste percurso. Foram momentos de companheirismo, de partilha de angustias, vitórias e experiências. Com vocês os dias foram bem mais alegres.

Obrigada Mestres!

À minha Escrava e à minha PP por toda a amizade, carinho e preocupação, por todo o apoio incondicional nos momentos em que me sentia a fraquejar. São sem dúvida as melhores amigas que alguém poderia ter. Obrigada!

À Educadora e Professora Cooperantes por tudo aquilo que me ensinaram e por serem exemplos a seguir. Por todos os conselhos acertados... Obrigada!

A todos vocês meus príncipes e princesas, OBRIGADA por tornarem todos os dias especiais, alegres, calorosos e únicos...

RESUMO

O presente relatório foi realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II (PESII), do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB). A prática foi desenvolvida numa escola de 1º ciclo no distrito de Viana do Castelo, numa turma do 4º ano ao longo de quinze semanas.

O projeto de investigação desenvolvido centrou-se na área de Expressão Educação Físico-Motora. Este estudo envolveu 60 alunos e visou avaliar o desempenho destes nas habilidades motoras fundamentais e verificar se no final do 1ºCEB as crianças atingem estas habilidades. Para tal foi definida a seguinte questão – problema: No âmbito da Expressão Educação Físico-Motora em que nível das habilidades motoras fundamentais se encontram os alunos no fim do 1ºCEB? Para dar resposta à questão formulada foi necessário estabelecer objetivos de investigação tais como: - avaliar o desempenho motor das crianças ao nível das habilidades de locomoção e manipulação; - comparar o desempenho motor das crianças em função do género; - determinar os erros mais frequentes na realização das diferentes habilidades motoras fundamentais.

Neste estudo optou-se por uma metodologia de investigação quantitativa de carácter descritivo. Para o efeito, construiu-se uma *checklist* para cada uma das diferentes habilidades, de acordo com os critérios apresentados por Gallahue e Ozmun (2005).

Os resultados deste estudo revelaram que apesar de já frequentarem o 4º ano de escolaridade, algumas crianças ainda não têm adquiridas as habilidades motoras fundamentais, pois já todas deveriam estar num nível maturo e algumas ainda se encontram no estágio elementar e no inicial. Verificamos também que os meninos se encontram maioritariamente num nível maturo e nas habilidades de locomoção foram superiores no salto vertical, enquanto as meninas na habilidade de galopar. Nas habilidades manipulativas observaram-se diferenças nas habilidades de driblar e pontapear, onde os meninos demonstraram uma vez mais a sua superioridade.

Palavras-chave: Educação Físico-Motora; 1ºCEB; Habilidades Motoras Fundamentais; Estádio Maturo.

ABSTRACT

This report was developed within the Supervised Teaching Practice II (STP II) of the Masters in Pre-School Education and Primary School Teaching. The practice took place in a primary school in the district of Viana do Castelo, in a 4th grade class for fifteen weeks.

The research project focused on the area of Physical-Motor Education. This study involved 60 students and the goal was to assess their performance in the fundamental motor skills and verify if in the end of the primary school the children reach those skills. In order to do that the following question - issue was defined: – Within Physical-Motor Education in what level of the fundamental motor skills are the students positioned when they finish primary school? To answer this question it was necessary to set research goals such as: assess the motor performance of children in locomotion and manipulation skills; compare the motor performance of children considering gender; determine the most frequent mistakes in the performance of the different fundamental motor skills.

In this study we chose a quantitative and descriptive research method. To do so a checklist for each of the skills was created, according to the criteria presented by Gallahue and Ozmun (2005).

The results of the study showed that despite being 4th graders some children still have not acquired the fundamental motor skills, as all of them should be in a mature level and some of them are still in the elementary and beginner stages. It was also verified that the boys that are for the most part in a mature level and in the locomotion skills were superior in the vertical jump whereas the girls were superior in the galloping skill. In the manipulative skills there were differences in the dribbling and kicking skills, where the boys demonstrated once more their superiority.

Key-words: Physical-Motor Education; Primary Teaching; Fundamental Motor Skills; Mature Stage

ÍNDICE

Agradecimentos.....	i
Resumo	iii
Abstract	v
Índice de figuras	ix
Índice de tabelas.....	x
Lista de abreviaturas	xi
Introdução	1
Caracterização do Contexto Educativo.....	5
Caracterização do meio local.....	5
Caracterização do contexto escolar.....	6
Caracterização da sala	7
Caracterização da turma	8
Áreas de intervenção	11
Projeto de Investigação	21
Pertinência do estudo e definição do problema	21
Revisão de Literatura.....	25
O desenvolvimento motor da criança	25
Habilidades locomotoras.....	35
Habilidades fundamentais de locomoção	36
Habilidades manipulativas.....	43
Habilidades fundamentais manipulativas	44
Diferenças entre género ao nível das habilidades motoras fundamentais	48
As habilidades motoras fundamentais no Programa de 1º Ciclo do Ensino Básico	50

A importância da atividade motora não estruturada e estruturada	56
Papel da educação físico-motora	57
Papel da escola e do professor	59
Papel da família	60
Estudos empíricos	61
Metodologia	67
Opções metodológicas	67
Amostra	68
Instrumentos para a recolha de dados	68
Habilidades de locomoção	70
Habilidades manipulativas	72
Procedimentos estatísticos	73
Calendarização do estudo	74
Apresentação e discussão dos resultados	77
Conclusões	97
Conclusões do estudo	97
Limitações do estudo e propostas para possíveis intervenções	100
Considerações finais	102
Reflexão final da pes i e da pes ii	107
Referências Bibliográficas	115
Anexos	121
Anexo 1 – Planificação	122
Anexo 2 – Autorização	137
Anexo 3 – <i>Checklist</i>	138

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1 - Fases do desenvolvimento motor (Ampulheta de Gallahue e Ozmun, 2005)</i>	<i>28</i>
<i>Figura 2 - Correr</i>	<i>70</i>
<i>Figura 3 - Galopar</i>	<i>70</i>
<i>Figura 4 - Pé-coxinho</i>	<i>70</i>
<i>Figura 5 - Saltar por cima</i>	<i>71</i>
<i>Figura 6 - Salto horizontal</i>	<i>71</i>
<i>Figura 7- Salto vertical</i>	<i>71</i>
<i>Figura 8-Rolamento à frente</i>	<i>72</i>
<i>Figura 9- Pontapear</i>	<i>72</i>
<i>Figura 10- Driblar.....</i>	<i>72</i>
<i>Figura 11- Lançar por cima</i>	<i>73</i>
<i>Figura 12-Agarrar</i>	<i>73</i>
<i>Figura 13- Erros mais frequentes na habilidade correr</i>	<i>86</i>
<i>Figura 14-Erros mais frequentes na habilidade pé-coxinho</i>	<i>87</i>
<i>Figura 15-Erros mais frequentes na habilidade galopar</i>	<i>88</i>
<i>Figura 16- Erros mais frequentes na habilidade rolamento à frente.....</i>	<i>89</i>
<i>Figura 17- Erros mais frequentes na habilidade salto horizontal</i>	<i>90</i>
<i>Figura 18-Erros mais frequentes na habilidade salto por cima</i>	<i>91</i>
<i>Figura 19- Erros mais frequentes na habilidade salto vertical.....</i>	<i>92</i>
<i>Figura 20- Erros mais frequentes na habilidade agarrar.....</i>	<i>93</i>
<i>Figura 21- Erros mais frequentes na habilidade driblar.....</i>	<i>94</i>
<i>Figura 22- Erros mais frequentes na habilidade pontapear</i>	<i>95</i>
<i>Figura 23- Erros mais frequentes na habilidade lançar por cima</i>	<i>96</i>

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	36
Tabela 2	37
Tabela 3	38
Tabela 4	39
Tabela 5	40
Tabela 6	41
Tabela 7	42
Tabela 8	44
Tabela 9	45
Tabela 10	46
Tabela 11	47
Tabela 12.	53
Tabela 13.	75
Tabela 14.	77
Tabela 15.	81

LISTA DE ABREVIATURAS

PES – Prática de Ensino Supervisionada

INE – Instituto Nacional de Estatística

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

DM – Desenvolvimento Motor

HMF – Habilidades Motoras Fundamentais

EEFM – Expressão e Educação Físico-Motora

NEE – Necessidades Educativas Especiais

GM – Geometria e Medida

NO – Números e Operações

TGMD -2 – *Test of Gross Motor Development – Second Edition*

KTK - *Körperkoordinations test für kinder*

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada II (PESII) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico.

Este relatório está organizado em três capítulos principais em que o primeiro se refere ao enquadramento da PES II, segue-se o projeto de investigação desenvolvido e, por fim, a reflexão final sobre a PES I e a PES II.

No primeiro capítulo apresenta-se a caracterização do contexto educativo, especificamente do meio local, do contexto escolar onde decorreu a intervenção, da sala e da turma. Neste capítulo são ainda descritas as áreas de intervenção, especialmente os conteúdos abordados e alguns exemplos das explorações realizadas.

Quanto ao segundo capítulo está subdividido em cinco subcapítulos. O primeiro abarca a pertinência do estudo, o problema e a questão de investigação. Para sustentar este estudo, o segundo diz respeito à revisão de literatura, onde é apresentada a fundamentação teórica, que procura contribuir para uma melhor compreensão do trabalho de investigação; segue-se a metodologia escolhida, englobando as opções metodológicas, a caracterização da amostra do estudo e instrumentos de recolha de dados, descrição das propostas de avaliação e, ainda, a calendarização do estudo. No quarto subcapítulo reúne-se a apresentação e discussão dos resultados. Por fim, no quinto subcapítulo são exibidas as conclusões do estudo, apontam-se as limitações do mesmo e apresentam-se algumas propostas para futuras investigações.

No terceiro e último capítulo deste relatório apresenta-se uma reflexão global das intervenções no âmbito da PES I e da PES II. Por fim, as referências bibliográficas e os anexos.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

Neste capítulo apresentamos a caracterização do contexto educativo e da turma onde decorreu a PES II. No primeiro ponto iniciamos com uma breve descrição do meio local com os seus aspetos geográficos e socioeconómicos. Depois, caracterizamos a escola assim como a turma participante deste estudo. Por fim, é feita uma curta descrição sobre as diferentes áreas de intervenção, onde se apresenta como exemplo uma planificação que evidencia as conexões feitas entre as diferentes áreas.

Caracterização do meio local

O contexto educativo onde decorreu a PES II pertence ao concelho de Viana do Castelo. Este concelho tem uma superfície de 319 km², é atravessado pelo rio Lima e delimitado a norte pelo concelho de Caminha, a sul pelos concelhos de Esposende e Barcelos e por dois rios, o Âncora e o Neiva. A oeste, o Oceano Atlântico é a fronteira natural, enquanto a nascente, a cadeia dos montes de Geraz delimita-o do concelho de Ponte de Lima.

Segundo os dados estatísticos dos Censos de 2011 (INE, 2011), o concelho de Viana do Castelo tem aproximadamente 91 000 cidadãos, e habitam na cidade aproximadamente cerca de 40 000 pessoas. Após a reorganização administrativa de 2013, de 40 freguesias passaram para 27 freguesias, devido à agregação de algumas destas.

O centro escolar em estudo está localizado na união de freguesias de Santa Maria Maior, Monserrate e Meadela que ocupa uma área de 11,86 km² e é habitada aproximadamente por 25 375 habitantes.

Como principais atividades económicas destacam-se o comércio e atividades relacionadas com o mar, devido à sua localização geográfica. Contudo, esta última atividade tem vindo a sofrer um declínio, tendo em conta que esta já representou a principal atividade económica para a população desta freguesia. Têm-se evidenciado algumas alterações urbanísticas, devido ao crescimento do comércio e da criação de novas infraestruturas de saúde, culturais e desportivas.

Caracterização do contexto escolar

No que diz respeito ao centro escolar, este apresenta as mais diversificadas condições físicas e humanas necessárias à oferta escolar para as crianças que nela estudam. É constituído por dois edifícios distintos, ligados entre si. O primeiro edifício é composto por seis salas de aula das turmas referentes ao 2º, 3º e 4º anos de escolaridade; pela sala dos professores; sala de informática; duas casas de banho para sexo feminino e duas para o masculino; a biblioteca; e ainda o ginásio. O segundo edifício é constituído por três salas de aula para o 1º e 2º anos de escolaridade; pela cantina escolar e duas casas de banho.

O espaço exterior do centro escolar, que apresenta uma dimensão significativa, possui um campo de jogos e um parque infantil com baloiço e escorrega e uma pequena horta que é respeitada por todos e que possibilita aos alunos o contacto com a natureza. O espaço coberto é composto pelo ginásio e por um espaço ao ar livre com jogos delimitados no chão, proporcionando-lhes momentos de convívio e brincadeira principalmente em dias mais chuvosos.

No que diz respeito aos recursos materiais, este centro escolar dispõe de diversos materiais como quadros interativos, ecrãs, retroprojetores, computadores, impressoras, fotocopiadoras, colunas, máquina fotográfica, projetores multimédia, scanner e rádio. Para além destes, este centro tem também materiais ligados às diferentes áreas: lupas, microscópios, tinas de vidro, geoplanos, tangrans, compassos, material culinaire, pentaminós, ábacos, sólidos geométricos, máquinas de calcular, réguas, esquadros, baquetas, flautas, pandeiretas, xilofones, entre outros. Quanto ao material desportivo encontramos bolas de basquetebol, bolas de voleibol, bolas de esponja, bolas gímnicas, bolas de futebol, arcos, raquetes, cordas, colchões, espaldares, patins, banco sueco, cones, bolas de ténis, balizas, coletes e patins. Como podemos verificar, o centro dispõe de diferentes tipos de materiais, no entanto a quantidade que possui não permite ao professor trabalhar ao mesmo tempo com todos os seus alunos. Alguns blocos também não poderão ser trabalhados com qualidade e de acordo com os objetivos estipulados, pois no bloco dos Deslocamentos e Equilíbrios, por exemplo, não encontramos caixa de saltos, plinto ou skate. Em alguns casos o professor pode adaptar-se à situação, através da reutilização de outro tipo de material, por exemplo a falta de caixa de saltos pode ser

contornada facilmente com a utilização de um colchão, mas nem sempre é possível pois com o skate já não acontece o mesmo.

A nível de recursos humanos, no que concerne ao corpo docente deste estabelecimento educativo é composto por 9 professores titulares, 2 professoras de educação especial, 2 professoras de apoio e uma professora de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Como esta escola integra Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), dispõe de mais 4 docentes com habilitações para planear e orientar sessões de Inglês, de TIC, de Expressão Plástica e de Expressão e Educação Físico-Motora. Quanto ao pessoal não docente podemos contar com 5 assistentes operacionais e na parte da cantina com 4 funcionárias.

Esta instituição, atualmente, acolhe uma população escolar de 196 alunos com idade igual ou superior a 6 anos, que perfazem um total de 9 turmas, nomeadamente 2 do primeiro ano, 3 do segundo ano, 2 do terceiro ano e 2 do quarto ano. É de salientar também que algumas destas crianças carecem de Necessidades Educativas Especiais (NEE) e, por isso, para além de serem acompanhadas pelo professor titular de turma também são por um professor de Ensino Especial.

Caracterização da sala

Quanto à sala de aula do ano de escolaridade onde decorreu a intervenção, apesar de ser um espaço pouco amplo, o que não permite grandes alterações na organização, tem as condições necessárias para responder às necessidades favoráveis à aprendizagem.

Esta sala está organizada em 2 filas de 4 mesas e 2 filas de 2 mesas organizadas da mesma forma. A última fila é composta por mais uma mesa que se encontra separada das outras onde está sentada uma aluna com NEE.

A sala em questão está equipada com uma tela para projeção, um quadro interativo, um projetor, um quadro preto de giz, um quadro de cortiça, dois armários, uma secretária e cadeira destinadas ao professor, catorze mesas, vinte e oito cadeiras, uma mesa de apoio ao lado do quadro interativo, mobiliário de apoio aos recursos e dois radiadores.

Caracterização da turma

A turma em estudo é do 4º ano de escolaridade e é composta por 13 alunas do género feminino e 12 do masculino que perfaz um total de 25 alunos com idades compreendidas entre 8 a 11 anos. Geralmente, os encarregados de educação destes alunos são os seus pais tirando um caso ou outro excecional. O agregado familiar, por norma, é composto pelo aluno, pelos pais e por mais um ou dois irmãos.

No que concerne às habilitações e formação profissional dos pais da turma em questão, destaca-se o facto de quase metade das mães terem frequentado o ensino superior e logo de seguida o terceiro ciclo do ensino básico. Em relação aos pais, destaca-se a frequência no terceiro ciclo do ensino básico e logo depois a frequência no ensino superior.

Relativamente às atividades profissionais dos pais dos alunos da turma em questão, nota-se alguma diversidade em relação às mães destacando-se o comércio e os serviços – setor privado e público –; no que respeita aos pais, destaca-se a construção civil, a indústria e os serviços – setor privado e público. É de salientar ainda que quatro mães e quatro pais encontram-se desempregados, o que faz com que alguns alunos careçam de auxílio económico, pois dos vinte e cinco alunos da turma, a nível de escalão Ação Social Escolar – ASE - cinco alunos beneficiam de escalão A; cinco alunos beneficiam de escalão B e os restantes quinze não são beneficiados.

Segundo o que observamos e a informação que nos foi fornecida pela Professora Cooperante, a turma a nível de dificuldades e capacidades é heterogénea, pois todos eles apresentam diferenças ao nível do conhecimento e ritmos de trabalho muito distintos.

Ao nível das preferências dos alunos, estes apresentam gosto em realizar experiências, em executar trabalhos de expressão plástica, aplicando diferentes técnicas, assim como participar em jogos, cantar e fazer atividade físico-motora, uma das principais preferências. Demonstram também interesse pela escola revelando competências para a aprendizagem. Gostam de questionar, comentar e fazer críticas.

Foi diagnosticado na turma um caso de NEE que tem vindo a ser acompanhado pela Educação Especial. É uma aluna que faltava muitas vezes, contudo, já está a melhorar no que diz respeito à assiduidade. Ainda usa manuais do segundo e terceiro ano e tem

realizado avaliações de segundo e terceiro ano, tendo apresentado uma ligeira melhoria a Português e Estudo do Meio nas fichas realizadas. No entanto, o seu comportamento ainda é desadequado a uma sala de aula. Em Português, dá muitos erros ortográficos, tendo um discurso escrito muito confuso. Consegue estruturar um pequeno texto com ajuda e mesmo assim com muitas dificuldades. O seu vocabulário é um pouco rudimentar, o que leva a uma produção de texto básica. Na área de Matemática tem muitas dificuldades nas operações com estratégias, só realiza operações com a tabela do cem e não consegue resolver problemas sem ajuda, apresenta cálculo mental e raciocínio deficitários. No Estudo do Meio, ainda tem alguma dificuldade em perceber, memorizar e relacionar os conhecimentos, demonstrando também grande falta de estudo e interesse pelos conteúdos trabalhados.

Para além desta aluna com NEE, foi também diagnosticado a mais 3 alunos hiperatividade, mas que estão a ser devidamente acompanhados e medicados. Nestes casos o sucesso escolar nunca esteve em causa.

No que se refere ao comportamento e ao cumprimento de regras, em contexto sala de aula, alguns alunos manifestam algumas falhas no que concerne à capacidade de aguardarem pela sua vez de falar, pois são bastante faladores, o que faz com que alguns momentos de aprendizagem e consolidação sejam comprometidos.

Respetivamente ao domínio dos conhecimentos, de forma geral, a turma em questão corresponde às solicitações de forma positiva. No entanto e como já referido, é uma turma heterogénea e os alunos com mais dificuldades apresentam resultados menos bons. Alguns destes alunos são um pouco mais lentos na realização dos trabalhos diários, devido às dificuldades que apresentam na interpretação do que lhes é pedido. Contudo, há sempre um grupo de alunos mais capazes e preocupados em terminar as tarefas nos tempos previstos para a sua realização.

Na área da Expressão e Educação e Educação Físico-Motora os alunos demonstram grande entusiasmo, apesar de esta ser lecionada única e exclusivamente nas AEC por um professor especialista. Contudo, aquando da realização da primeira intervenção nesta área, foi possível observar que alguns alunos tinham consciência dos comportamentos a adotar durante estas sessões e aqueles que não usufruíam das AEC já não tinham tanta noção,

adotando assim comportamentos desadequados. Desta forma, foi necessário estipular desde logo regras para um bom funcionamento das atividades planeadas. Foi notório também a falta de à-vontade que alguns alunos tinham em executar certas habilidades, por exemplo o bloco de Atividades Rítmicas e Expressivas, normalmente é aceite de forma positiva pelas meninas e isso não aconteceu, pois sentiam-se demasiado expostas. No entanto, salientamos que este momento foi em grande grupo, não havendo exposição centrada única e simplesmente num aluno. Sentiram-se dificuldades também no bloco de Perícia e Manipulação onde foi possível detetar algumas fragilidades, nomeadamente, no lançar uma bola em precisão a um alvo fixo por cima com uma mão e com ambas; no driblar com uma das duas mãos em deslocamento mantendo a direção desejada; no pontapear com precisão tanto com um pé como com o outro; no conduzir uma bola dentro dos limites mantendo-a próxima dos pés. No bloco de Deslocamentos e Equilíbrios sentiu-se dificuldade no rolamento à frente, pois algumas crianças não se sentiam seguras para executar esta tarefa. No bloco da Ginástica foi possível observar limitações na receção do arco na vertical com ambas as mãos; no lançamento do arco para a frente, no solo, fazendo-o voltar para trás; no bloco do Jogos sentiram-se dificuldades nos passes a um companheiro que estivesse livre; na receção da bola com as duas mãos; não eram capazes de criar linhas de passe para receber a bola; e tinham dificuldade em aceitar as decisões do árbitro ripostando sempre que possível. Quanto ao bloco da Patinagem não foi possível observar o desempenho motor neste bloco.¹

Neste sentido, a turma de forma geral apresenta bons resultados e gosta de discutir os assuntos abordados de forma produtiva. Apresentam hábitos de estudo e realizam os trabalhos de casa que são pedidos e alguns autonomamente predispõem-se a pesquisar informação, o que é uma mais-valia no processo de aprendizagem.

¹ Factos observados durante as semanas de intervenção.

Áreas de intervenção

A PES II decorreu durante quinze semanas, nomeadamente entre o mês de outubro de 2014 a janeiro de 2015. As três primeiras semanas foram de observação/intervenção no contexto escolar e estas aulas eram lecionadas pela professora titular, o que nos deu oportunidade de conhecer os alunos, de ter conhecimento dos seus interesses e dificuldades, das rotinas, do método de trabalho usado, assim como dos conteúdos trabalhados. Depois destas sessões, seguiram-se mais onze semanas, cinco para cada par de estágio, mas agora só de intervenção, onde nos primeiros três dias de cada semana pudemos colocar em prática tudo o que aprendemos em relação às diferentes áreas, assim como em relação à gestão do grupo e de recursos. A semana restante foi dedicada à preparação da festa de natal.

Estas intervenções semanais foram desenvolvidas de acordo com o que nos foi solicitado pela professora cooperante a nível de conteúdos pragmáticos das três áreas Português, Estudo do Meio e Matemática. Contudo, as restantes áreas curriculares pertencentes ao 1º ciclo, nomeadamente a áreas das Expressões também foram trabalhadas de forma articulada com todas as outras áreas.

Desta forma, a professora cooperante forneceu-nos um documento com o horário semanal delineado com as áreas curriculares a trabalhar de forma distribuída pela semana. No entanto, por vezes não foi possível lecionar todas as áreas numa só semana, pois o tempo destinado para cada uma destas áreas é distinto. Este desfalque sentiu-se mais na área das Expressões, embora tentássemos combater este aspeto menos positivo nos planos de aula apresentados. Ao invés da área das Expressões, Português e Matemática foram as áreas curriculares mais trabalhadas ao longo de toda a prática, como é visível no exemplo de planificação apresentada (Anexo 1).

Na área de Português, segundo o que se encontra definido no documento das Metas Curriculares de Português, foram explorados os quatro domínios, nomeadamente a Oralidade, Leitura e Escrita, Iniciação à Educação Literária e Gramática. Desta forma, foram trabalhados distintos conteúdos, como sujeito e predicado, o grau dos nomes (aumentativo e diminutivo), o modo indicativo, imperativo e tempos verbais (presente, futuro, pretérito

perfeito e pretérito imperfeito), as palavras simples e complexas, os adjetivos qualificativos e numerais, os graus dos adjetivos (normal e comparativo), o retrato físico e psicológico, e diferentes tipos de textos como o dramático, o narrativo, o informativo, o convite, o poema, o recado, a entrevista, a carta, a fábula, a notícia, em que em todos trabalhamos as suas características, interpretação, a leitura e em alguns ainda a dramatização. Para além de todos estes conteúdos, foi também explorada a ortografia, pois foi detetada uma fragilidade ao nível da escrita de algumas palavras. Neste sentido, este trabalho era feito em grande grupo para que todos pudessem refletir sobre o tipo de erro e como se escrevia a palavra em questão corretamente. Estas palavras mais difíceis ou novas, principalmente termos matemáticos, foram expostos nos estores da sala para que o aluno tivesse acesso rápido à forma escrita correta destas palavras. Ao longo da prática, seguindo esta linha, sempre que existia dúvida na escrita da palavra este assunto era tratado em grande grupo para que todos refletissem sobre o erro.

Na área da Matemática, ao longo de todas as semanas de regência, foram abordados os domínios: Números e Operações (NO) e Geometria e Medida (GM). Neste sentido foram trabalhados diferentes conteúdos nomeadamente a multiplicação e divisão por 10, 100 e 1000, a divisão por dois algarismos, as frações: adição, subtração, introdução à multiplicação e divisão, assim como frações equivalentes e decimais. Este conteúdo das frações é onde os alunos apresentam mais dificuldades na sua compreensão interferindo naturalmente na resolução de tarefas com o mesmo tema. Embora trabalhado de forma articulada com outras áreas e com situações concretas dos alunos, de forma a promover a aproximação e assim facilitação na compreensão, este tema apresenta um grau de complexidade elevado para o grupo em questão.

No domínio da GM foram trabalhados conteúdos como: retas concorrentes, paralelas e retas concorrentes e paralelas, os ângulos: identificação, classificação, amplitude, medição de ângulos e propriedades geométricas. Durante a exploração destes conteúdos, o trabalho de investigação desenvolvido pelo meu par de estágio na área da matemática foi muito importante para a introdução e aproximação do grupo aos conteúdos. Os desafios matemáticos apresentados motivaram os alunos assim como elevaram o seu nível de empenho.

Outro aspeto importante refere-se ao facto de privilegiarmos a comunicação de estratégias e explicitação do raciocínio por parte dos alunos. Desta forma, tentamos partilhar os diferentes caminhos de execução de tarefas, aproximando todo o grupo da multiplicidade de caminhos que pode existir, principalmente no que respeita à resolução de tarefas matemáticas. Permitir este contacto com diferentes raciocínios promoveu nos restantes alunos uma aproximação a formas de expressão que lhes são mais próximas e assim mais acessíveis, alcançando a compreensão, pois se algumas crianças revelam maior inclinação para a explicitação do pensamento através do desenho, outras apresentam mais facilidade na aplicabilidade de regras apreendidas.

Na área de Estudo do Meio foram abordados cinco blocos: “À descoberta de si mesmo”, “À descoberta dos outros e das instituições”, “À descoberta do ambiente natural”, “À descoberta das inter-relações entre espaços” e “À descoberta dos materiais e objetos”. Desta forma trabalhamos conteúdos como: a segurança do meu corpo, a exposição solar, os primeiros socorros, a prevenção de incêndios, os sismos, o passado nacional, o século, antes de um reino (até 1143), o regime monárquico (1143 - 1910), o regime republicano (a partir 1910), os feriados nacionais, a bandeira e o hino, o passado das instituições locais, a água na natureza, os fenómenos da água: a evaporação, a condensação, a solidificação e a precipitação, e experiências com a água. Embora alguns temas tivessem sido abordados em anos anteriores e outros muito familiares, esta área sempre suscitou muito interesse por parte do grupo e predisposição em trabalhar. A motivação e o empenho estavam sempre a um elevado nível, quando trabalhávamos esta área curricular.

A área das Expressões, dividida em quatro áreas, nomeadamente a Expressão e Educação Físico-Motora, a Expressão Dramática, a Expressão Plástica e a Expressão Musical, foram trabalhadas ao longo de toda a prática pedagógica. Na área da Expressão e Educação Físico – Motora exploramos o bloco dos Jogos, onde desenvolvemos particularmente jogos como: bola ao capitão, mata, jogo de passes, lagarta cresce, rabo da raposa. No bloco 6 – Atividades Rítmicas e Expressivas (dança) trabalhamos o movimento corporal livre, a dança da boneca, exploração do movimento segundo o modelo dado pelo professor ou pelo colega, criação de pequenas sequências de movimentos em grupo de

quatro elementos e posteriormente de dois elementos. Quanto à área da Expressão Dramática, os alunos tiveram oportunidade de dramatizar uma peça escrita por eles, em que trabalharam o aumentativo e o diminutivo das palavras, dramatizaram a peça “Serafim Malacueco na Corte do Rei Escama” da obra “Teatro às Três Pancadas” do autor António Torrado. Esta área foi também trabalhada quando abordamos a fábula, onde em pequenos grupos os alunos construíram uma fábula e realizaram a sua dramatização à turma.

Em Expressão Plástica os alunos realizaram ilustrações de texto, pinturas, desenhos de expressão livre, recortes, colagens, dobragens, cartazes sobre a água e sobre os elementos do mar relacionados com a obra o “Beijo da palavrinha” do autor Mia Couto, postais sobre o natal, convites com diferentes tipos de materiais para dar à turma do terceiro ano que desenvolveu uma performance connosco para apresentarmos na festa de natal, bandeiras como símbolo do grupo para as olimpíadas de Estudo do Meio, decoração de um copo com uma vela com diferentes recortes e dobragens de materiais alusivos ao natal e máscaras seguindo as indicações dadas para trabalhar o retrato físico e psicológico. Criaram também adereços para usarem nas dramatizações apresentadas à turma, assim como elaboraram panfletos para apresentarem às outras salas o trabalho desenvolvido nos conteúdos sobre a exposição solar, os primeiros socorros, a prevenção de incêndios e os sismos.

A Expressão Musical, na verdade foi a área trabalhada com menos frequência, certamente devido à insegurança sentida na mesma. Contudo foi trabalhada em articulação com a Expressão e Educação Físico-Motora quando abordamos o bloco das Atividades Rítmicas e Expressivas, pois tiveram a oportunidade de contactar com diferentes estilos de música acompanhando-as com gestos e percussão corporal, e foi também realizada uma canção interpretada pelo grupo para apresentarem na festa de natal acompanhada de percussão corporal, batimentos e palmas.

Durante as semanas de intervenção, eu e o meu par de estágio tentamos sempre que possível estabelecer conexões entre as diferentes áreas do saber, promovendo assim momentos mais ricos em aprendizagens e também mais significativas. Na maioria das vezes, este fio condutor era feito de forma natural, pois os próprios conteúdos interligavam-se entre si de tal maneira, que olhando para eles de forma estanque perdiam

todo o sentido e toda a riqueza que tinham, pois esta articulação constitui uma mais-valia no processo de ensino aprendizagem dos alunos assim como na metodologia adotada pelo professor em sala de aula. O desenvolvimento da aula era bastante natural que não eram sentidas quebras entre conteúdos. Contudo, esta articulação nem sempre é fácil, no entanto não foi por isso que nos descuramos deste papel como é visível nas planificações ao longo de toda a prática.

Um exemplo, do que referimos anteriormente, é a planificação referente à semana de 3, 4 e 5 de outubro de 2014 (Anexo 1). Neste plano de aula é visível esta interligação entre os diferentes conteúdos, pois usando como base os conteúdos programados na área do Estudo do Meio, em que organizamos e estruturamos atividades diversificadas, foi criado o fio condutor com os conteúdos programáticos das restantes áreas. A interdisciplinaridade permitiu que os alunos se mantivessem muito interessados, motivados e participativos nas tarefas, promovendo momentos significativos e ricos em aprendizagens.

Ao longo dos três dias de implementação, abordamos na área de Expressão e Educação Físico-Motora as Atividades Rítmicas e Expressivas e os Jogos, na área do Estudo do Meio estudámos o Bloco 2 “À descoberta dos outros e das instituições”, nomeadamente o passado nacional. Na área do Português abordámos o domínio da Leitura e da Escrita e da Gramática, enquanto na área da Matemática trabalhámos o domínio da Geometria.

Na aula de Expressão e Educação Físico-Motora iniciamos com uma dança medieval. De seguida, como naquela semana um dos conteúdos a trabalhar no Estudo do Meio era os primeiros povos, o grande grupo foi dividido em dois grupos: o povo romano e o povo lusitano para combaterem uns com os outros desimpedindo o seu território de vestígios do povo adversário. Após este jogo, é feita a ligação com os povos que vieram pelo mar para comercializar os seus produtos, nomeadamente ouro, tecidos, cerâmica, entre outros produtos. Neste sentido, os alunos tiveram que comercializar os seus produtos pelo mar. Foram, então, divididos em 5 grupos e em diferentes habilidades de locomoção tiveram que transportar os seus produtos pelo mar imaginário.

No final da aula, e uma vez que depois dos primeiros povos iriam ser trabalhados os reis, o jogo proposto para voltar à calma foi o rei manda, em que o grupo tinha que fazer o

que era pedido pelo rei. Inicialmente este rei era a professora estagiária e depois foi revezando pelos alunos, quando perceberam a dinâmica deste exercício.

Após esta sessão dedicada à área das Expressões, o grupo foi convidado a participar nas olimpíadas de Estudo do Meio criadas pelas professoras estagiárias. Esta ideia surgiu devido aos factos históricos que estávamos a tratar nesta área. Nesta atividade a interdisciplinaridade esteve sempre presente, pois todos os envelopes estavam numerados com o sistema de numeração romana, abordado na semana anterior. Tiveram ainda que realizar uma bandeira como símbolo do grupo, organizar informação para obter a resposta correta, interpretar as imagens fornecidas e ligá-las aos acontecimentos. Esta informação foi fornecida através de um vídeo projetado antes de se dar início às olimpíadas, em que os alunos tiveram oportunidade de registar informação e de questionar.

Terminadas as olimpíadas, os grupos organizaram-se para ordenarem as imagens que ganharam ao longo da atividade. Posto isto, foi colocado um friso no quadro da sala para que organizadamente cada grupo colocasse as imagens nas respetivas datas. Enquanto colocavam o grupo falava sobre a imagem e o facto histórico associado à mesma. Continuando com esta dinâmica de trabalho de grupo, os alunos, segundo o tema que lhes saiu ao longo das olimpíadas, elaboraram uma narrativa com as respetivas ilustrações, denominada “A história contada por nós.”. Aqui a ligação da área do Português com o Estudo do Meio e a área da Expressão Plástica, fez com que este momento fosse rico e significativo em aprendizagens. O produto final também foi bastante bom, pois sentimos o grupo muito envolvido e motivado, apresentando também sugestões para este recurso que estavam a concretizar. Ainda com o friso colocado no quadro, relembramos o conceito de reta, onde interligamos o Estudo do Meio e a Matemática, pois com a ajuda do friso, os alunos perceberam bem este conceito: uma linha de tempo que não tem um início definido nem um fim. Desta forma trabalhamos conceitos como segmento de reta e semirreta, como é visível na planificação anexada.

Ligado ainda à Expressão Plástica, na área da Matemática trabalhamos também as retas perpendiculares, paralelas e concorrentes assim como os polígonos. Fizeram também dobragens através das dicas geométricas que a professora estagiária ia dando, para depois poderem construir um folheto informativo sobre a citânia de Santa Luzia, interligando uma

vez mais a Expressão Plástica, a área da Matemática e do Português. Infelizmente, este plano de aula não envolveu diretamente todas as áreas ficando em falta a Expressão Musical e a Expressão Dramática.

Todas estas atividades foram realizadas com o intuito de motivar e envolver os alunos nas aprendizagens pretendidas, promovendo também a curiosidade e o gosto em aprender, onde criamos um ambiente propício a isso, pois foi uma semana rica e diversificada em estratégias de ensino-aprendizagem, assim como em recursos utilizados em que o foco, não só desta semana, mas de toda a prática, eram os alunos como intervenientes ativos e participativos neste processo.

CAPÍTULO II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo apresenta-se a pertinência do estudo e as questões de investigação e, ainda, a revisão de literatura. Sucede-se a metodologia, a apresentação e discussão dos resultados e, para terminar, as conclusões do estudo.

Pertinência do estudo e definição do problema

De acordo com o Dec. Lei nº91/2013 de 10 de julho, se observarmos o plano curricular delineado para o 1ºCEB apuramos que a carga horária atribuída às diferentes áreas curriculares obrigatórias (no mínimo 7 horas semanais para Português e Matemática, 3 horas para Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras, 1,5 horas para o Apoio ao Estudo e 1 hora para Oferta Complementar) permite averiguar a importância atribuída às diferentes áreas. Evidentemente, verificamos a relevância atribuída às áreas de Português e Matemática em comparação às restantes, no entanto, isto não quer dizer que o contributo das restantes áreas no desenvolvimento da criança seja inferior até porque, segundo os princípios orientadores do Programa de Expressão e Educação Físico – Motora “os períodos críticos das qualidades físicas e das aprendizagens psicomotoras fundamentais situam-se até ao final do 1º ciclo” (p. 41, 2004). É de salientar também que muitos dos contributos desta área não são assegurados pelas outras áreas (Ministério da Educação, 1992), pois para além da atividade motora apresentar benefícios ao nível do bem-estar físico da criança, apresenta também contributo ao nível de outros domínios do desenvolvimento humano, nomeadamente no domínio cognitivo, onde existe uma melhoria ao nível da atenção, memória, concentração e raciocínio, e comportamental que se reflete nas atitudes e ações (Rodrigues & Saraiva, 2012).

Sem dúvida, a escola tem um papel essencial e indiscutível, uma vez que face ao aumento de hábitos sedentários da população, tornou-se um meio crucial na promoção da atividade física estruturada e não estruturada. E, apesar desta discrepância de carga horária atribuída pelo Ministério da Educação, o próprio ao fundamentar a inclusão desta área no currículo reconhece os “(...) benefícios, conteúdos e processos específicos, aspetos essenciais do sucesso educativo, da saúde presente e futura e da elevação cultural do

indivíduo e da sociedade” (Ministério da Educação, 1992, p. 14) e, como já referido anteriormente, “(...) não podem ser garantidos por nenhuma das outras áreas do currículo, nem substituídos pelo recreio” (Ministério da Educação, 1992, p. 14).

Neste documento o Ministério da Educação também apresenta os objetivos que deverão ser alcançados pelos alunos até ao final do 1º CEB e continuamente trabalhados, de forma mais específica nos anos seguintes. Estes objetivos tanto de carácter geral como de natureza mais específica estão contemplados nos sete blocos patenteados neste documento, nomeadamente o bloco de Perícia e Manipulação, de Deslocamentos e Equilíbrios, de Ginástica, dos Jogos, da Patinagem, das Atividades Rítmicas Expressivas, de Percursos na Natureza e com carácter opcional, o bloco da Natação.

Após algumas observações no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada II verificou-se dificuldades ao nível de diferentes habilidades e estas fragilidades foram sentidas mais especificamente no bloco dos Jogos. Ora, como as habilidades de base não estavam adquiridas isso refletiu-se em todos os outros blocos.

Tendo em conta as necessidades da turma e as orientações curriculares suscitou a curiosidade de desenvolver um estudo que permitisse avaliar as habilidades motoras fundamentais e se estas tinham sido adquiridas ou não no fim do 1ºCEB, visto que nos encontrávamos perante uma turma de 4º ano, finalistas do 1ºCEB.

Neste âmbito, achou-se pertinente avaliar mais duas turmas deste ano de escolaridade, mas de centros escolares e meios diferentes, pois para além do processo de ensino e aprendizagem ser o maior responsável para que haja sucesso, este processo não se resume só à interação professor-aluno, mas existem outros aspetos que interferem, como a quantidade de oportunidades proporcionadas, a qualidade de instrução, os espaços existentes, os recursos materiais e também o meio em que a escola se insere.

Assim, procura-se dar resposta à seguinte questão:

- No âmbito da Expressão e Educação Físico-Motora em que nível das habilidades motoras fundamentais se encontram os alunos no fim do 1ºCEB?

Para dar resposta à questão formulada foi necessário estabelecer objetivos de investigação tais como:

- Avaliar o desempenho motor das crianças ao nível das habilidades de locomoção e manipulação;
- Comparar o desempenho motor das crianças em função do género;
- Determinar os erros mais frequentes na realização das diferentes habilidades motoras fundamentais.

REVISÃO DE LITERATURA

Para sustentar este estudo, neste subcapítulo é apresentada a fundamentação teórica, que procura contribuir para uma melhor compreensão do trabalho de investigação. Aqui pretende-se, através de visões de vários autores, enquadrar tanto o problema assim como a respetiva questão de investigação.

O desenvolvimento motor da criança é o ponto principal deste subcapítulo, seguido das habilidades motoras fundamentais no Programa do 1ºCiclo do Ensino Básico e pela importância da atividade motora não estruturada e estruturada. São também apresentados alguns estudos empíricos.

O desenvolvimento motor da criança

O desenvolvimento é um conjunto de processos de mudança permanente que difere de pessoa para pessoa, através do crescimento e maturação (Utley & Astill, 2008). Está relacionado com a idade, mas não depende só dela (Goldberg & Van Sant, 2002), pois processa-se a diferentes ritmos e pode diferir entre indivíduos da mesma idade (Utley & Astill, 2008). O desenvolvimento implica uma natureza sequencial, em que uma aquisição leva a outra, num padrão ordenado e irreversível (Haywood & Getchell, 2004). A mudança ao longo do ciclo da vida dá-se pela interação entre as necessidades da tarefa, a biologia do sujeito e as condições ambientais (Gallahue & Ozmun, 2005). O desenvolvimento motor é um processo inerente ao ser humano que se vai aprimorando ao longo de toda a vida, através de uma sucessão de fatores que contribuem ou impossibilitam o mesmo (Haywood & Getchell, 2004).

Nas crianças este processo é decorrente da combinação de fatores que exercem influência e que devem ser observados, como por exemplo, o sexo e a idade (Haywood & Getchell, 2004). O desenvolvimento inicia-se com movimentos involuntários que respondem a um estímulo sensorial (reflexos primitivos), progride para movimentos posturais, locomotores e, finalmente, para movimentos manipulativos. O desenvolvimento do controlo postural é a chave para outros aspetos do desenvolvimento, nomeadamente

dos sistemas visual e vestibular (Utley & Astill, 2008). Assim que a criança começa a ser mais independente, nomeadamente a deslocar-se autonomamente, outras habilidades começam a surgir. Quando a criança aprende uma nova habilidade motora, ela passa por uma série de fases num contínuo, desde uma fase mais elementar até uma fase mais especializada (Haywood & Getchell, 2004). Se a criança não for submetida a vários e diferentes estímulos em certos períodos da vida, poderá não atingir o aperfeiçoamento das suas capacidades (Eickmann, Maciel, Lira, & Lima, 2009). Alguns estudos demonstram que a melhor fase para a aprendizagem e o desenvolvimento motor ocorre durante a infância (Eickmann et al., 2009; Neto, Amaro, Prestes & Arab, 2011). Segundo Mourão e Trigo (2013) o desenvolvimento motor, assim como os elementos da psicomotricidade são essenciais ao processo de aprendizagem, por isso devem ser proporcionadas oportunidades e possibilidades às crianças para o melhor desempenho. Gallahue e Ozmun (2005) realçam a pertinência do desenvolvimento integral do indivíduo, abrangendo os aspetos motor, cognitivo e afetivo-social, havendo uma correlação entre esses aspetos. Desta forma, avaliar o desenvolvimento motor em crianças torna-se relevante para conhecer e possibilitar a estimulação necessária (Gallahue & Ozmun, 2005).

O termo motor, segundo com Gallahue e Ozmun (2005), tem a ver com os fatores biológicos e mecânicos que influenciam o movimento. Payne e Isaacs (2011) referem que o termo psicomotor é particularmente útil para se referir ao domínio do desenvolvimento humano que compreende o movimento. Os autores distinguem o termo psicomotor como referindo-se a movimentos programados no córtex motor, logo não estão abrangidos os movimentos reflexos. Já a expressão motora não exclui os movimentos reflexos e refere-se a um termo geral para referir qualquer forma de comportamento motor humano. O termo psicomotor reconhece a interação entre a mente (psycho) e o movimento humano (motor) (Payne & Isaacs, 2011).

De forma global, e sintetizando o que já foi mencionado, o desenvolvimento de competências motoras durante a infância depende de fatores morfológicos, fisiológicos e neuromusculares (Payne & Isaacs, 2011). O processo de desenvolvimento acontece em concordância com padrões estabelecidos pelo potencial genético, mas também pela influência de fatores ambientais, uma vez que decorre num contexto sociocultural

específico (Gallahue & Ozmun, 2005). A cultura, a escola, a qualidade da condição de vida, as características do agregado familiar, a interação entre irmãos e as condições socioeconómicas são fatores potencialmente importantes a tomar em consideração, uma vez que influenciam o desenvolvimento motor (Venetsanou & Kambas, 2010).

O desenvolvimento motor, segundo Gallahue e Ozmun (2005), é influenciado por um extenso conjunto de fatores internos (biológicos) e externos (ambiente), compreendendo-se como uma mudança constante no comportamento motor ao longo da vida. Estes autores assim como Barreiros (2007) defendem também que o tipo e o padrão de movimentos mudam drasticamente durante os primeiros dez anos de vida, em que os ritmos de desenvolvimento são diferentes de criança para criança.

Segundo o programa do 1º Ciclo do Ensino Básico, os anos críticos para aprendizagens psicomotoras fundamentais situam-se até ao final deste ciclo. No entanto, de acordo com Gallahue e Ozmun (2005) existem períodos suscetíveis, nos quais os indivíduos conseguem aprender novas tarefas de maneira mais produtiva e efetiva. Neste sentido, estes períodos devem ser orientados de forma ampla e geral, possível de modificação, tendo em vista as diferenças e especificidades de cada indivíduo (Gallahue & Ozmun, 2005).

O processo de desenvolvimento motor segue uma hierarquia, isto é, a criança passa de uma atividade geral para uma mais específica e de níveis de desenvolvimento rudimentares para mais maduros (Gabbard, 2008). A sequência de aquisição de habilidades motoras é fixa, contudo o ritmo varia de criança para criança, originando diferenças entre as crianças (Gallahue & Ozmun, 2005). O alcance do estágio maduro nas habilidades básicas de estabilidade, locomoção e manipulação, com condições intrínsecas e extrínsecas íntegras, é alcançado por volta dos 6 anos (Gabbard, 2008; Gallahue & Ozmun, 2005).

O desenvolvimento motor, conforme referem Gallahue e Ozmun (2005), ocorre por fases e de forma sequencial, sendo estruturado em 4 fases, nomeadamente a Fase Motora Reflexiva, Fase Motora Rudimentar, Fase Motora Fundamental e Fase Motora Especializada, como se pode ver na seguinte figura (1), proposta por Gallahue e Ozmun (2005).

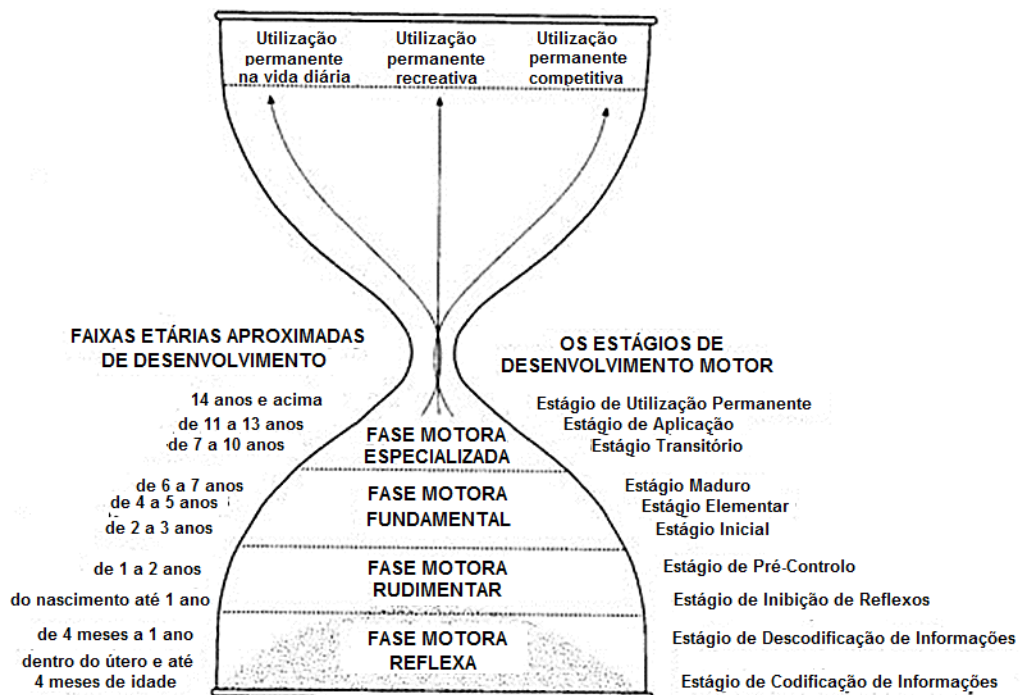


Figura 1 - Fases do desenvolvimento motor (Ampulheta de Gallahue e Ozmun, 2005)

A **fase do movimento reflexo** é caracterizada pelos primeiros movimentos executados pelas crianças, isto é, são os movimentos involuntários. Estes movimentos inconscientes são fundamentais nos primeiros meses de vida da criança, pois consciencializa-a do mundo que a rodeia e de si mesma (Gallahue & Ozmun, 2005).

Gallahue e Ozmun (2005) afirmam que os primeiros movimentos que o feto faz são reflexos. Os reflexos são movimentos involuntários, controlados subcorticalmente, que formam a base para as fases do desenvolvimento motor. A partir da atividade reflexa, o bebé obtém informações sobre o ambiente imediato (Gallahue & Ozmun, 2005). Os reflexos primitivos podem ser classificados como agrupadores de informações, caçadores de alimentação e de reações protetoras (Gallahue & Ozmun, 2005). São agrupadores de informações à medida que auxiliam a estimular a atividade cortical e o desenvolvimento. São caçadores de alimentação e protetores porque há consideráveis evidências de que sejam filogenéticos por natureza. Os reflexos primitivos são considerados mecanismos de sobrevivência primitivos, sem eles o recém-nascido seria incapaz de obter alimento (Matos, 2000). Já os reflexos posturais compõem a segunda forma de movimento involuntário e

são notavelmente similares, na aparência, a comportamentos voluntários posteriores, mas são inteiramente involuntários. Esses reflexos parecem servir como equipamentos de teste neuro motores para mecanismos estabilizadores, locomotores e manipulativos que serão usados mais tarde com controle consciente (Gallahue & Ozmun, 2005).

A **fase do movimento rudimentar** diz respeito aos primeiros movimentos deliberados da criança que podem ocorrer desde o nascimento até aos dois anos de vida. Refere-se a movimentos como andar, rastejar, sentar, entre outros. É neste estágio, tão importante para o desenvolvimento motor, que a criança ganha autonomia para explorar o seu corpo, o espaço e os objetos que a rodeiam, pois estes movimentos são a base para o desenvolvimento de habilidades motoras fundamentais. Contudo, nem todas as crianças atingem este nível ao mesmo tempo, pois como já referimos, varia de criança para criança assim como de fatores biológicos e ambientais (Gallahue & Ozmun, 2005).

Segundo Gallahue e Ozmun (2005) “os movimentos rudimentares são determinados pela maturação e caracterizam-se por uma sequência de aparecimento altamente previsível e esta sequência é resistente a alterações em condições normais” (2005, p. 58). O ritmo em que essas habilidades aparecem depende de fatores biológicos, ambientais e da tarefa e varia de criança para criança (Gallahue & Ozmun, 2005).

A **fase do movimento fundamental** é onde as crianças tentam adquirir as habilidades recorrendo à tentativa e erro. O desenvolvimento e aquisição destas habilidades não depende só da maturação, mas também das oportunidades de atividade física estruturada e não estruturada que lhes são proporcionadas (Gallahue & Ozmun, 2005). Segundo Isayama e Gallardo (1998), as habilidades motoras fundamentais são a fase do desenvolvimento infantil com maior importância, uma vez que têm início a partir de 1 ano de idade até aos 6 ou 7 anos, sendo uma fase onde existem muitas mudanças e é necessária alguma sensibilidade, pois poderá refletir-se futuramente na criança. No entanto, Gallahue e Ozmun (2005) sugerem que as crianças a partir dos 2 anos de idade apenas dominam as habilidades rudimentares desenvolvidas na primeira infância. Quando as crianças alcançam a fase das habilidades fundamentais, começam por explorar-se a si próprios, com movimentos do seu corpo no espaço (Gabbard, 2008). O seu corpo começa a cada vez estar mais equilibrado sem estar constantemente a levantar e a cair. Também

começam a desenvolver as habilidades de manipulação, não deixando cair os objetos, mantendo-os mais seguros (Gallahue & Ozmun, 2005).

Gallahue e Ozmun (2005) postulam que, embora a maturação desempenhe um papel importante no desenvolvimento, as oportunidades frequentes para a prática, o encorajamento e um ensino de qualidade num ambiente ecologicamente sadio permitem atingir o grau máximo desse desenvolvimento. A aquisição de habilidades motoras fundamentais possibilita à criança uma vida ativa e a interação (física e social) rica com o ambiente que a envolve e, à medida que vai avançando no seu desenvolvimento e passa a elaborar mais complexamente e a combinar essas habilidades, torna-se capaz de aplicá-las em atividades específicas da sua cultura, como o desporto, a dança e outras práticas corporais (Gabbard, 2008; Matos, 2000).

As habilidades motoras fundamentais da primeira infância são consequência da fase dos movimentos rudimentares de um período no qual as crianças pequenas estão ativamente envolvidas na exploração e na experimentação das capacidades motoras dos seus corpos (Gabbard, 2008). É um período para descobrir como desempenhar uma variedade de movimentos estabilizadores, locomotores e manipulativos, primeiro isoladamente e, então, de modo combinado (Gallahue & Ozmun, 2005). As crianças aprendem a reagir com controlo motor e competência motora a vários estímulos, obtendo um crescimento no controlo para desempenhar movimentos discretos, em série e contínuos (Gabbard, 2008). Alguns movimentos fundamentais devem ser desenvolvidos nos primeiros anos da infância como as atividades locomotoras, como correr e saltar; manipulativas de apanhar; e estabilizadoras de andar com firmeza e o equilíbrio num só pé (Gallahue & Ozmun, 2005).

Esta fase encontra-se dividida em três estádios: o *inicial*, o *elementar* e o *maturo*. O *estádio inicial* (2/3 anos) caracteriza-se pelo estágio em que as crianças experienciam algumas tentativas de execução dos primeiros movimentos. Aqui percebe-se que a criança não tem consciência de como deve iniciar ou finalizar determinados movimentos, uma vez que os executa de forma incorreta. O *estádio elementar* (4/5 anos) é onde as crianças já apresentam movimentos mais controlados e com uma maior coordenação, passando a executar melhor os movimentos experimentados no estágio inicial. O *estádio* seguinte, o

maturado (6/7 anos), é onde são integrados os movimentos cruciais para uma correta execução havendo também uma boa coordenação destes. Na verdade, podem até ser comparados aos movimentos de um adulto, pois apresentam um carácter mais eficiente e coordenado. Contudo, apesar de muitas crianças atingirem este estágio pelo processo de maturação é necessário estimular esta aprendizagem, pois como referem Gallahue & Ozmun (2005) sem esta estimulação dificilmente o ser humano atinge o estágio maduro. Pois esta progressão para os estágios seguintes depende das oportunidades facultadas para a prática, do estímulo e de um ambiente propício ao processo de ensino e aprendizagem.

É importante referir também que esta progressão entre os estágios supramencionados é exatamente a mesma para a maioria das crianças, no entanto, dependendo dos fatores ambientais e dos fatores hereditários o ritmo pode variar. Além disso é necessário reforçar que as crianças são todas diferentes e não progridem de igual forma no desenvolvimento das suas habilidades motoras fundamentais, pois em algumas tarefas motoras a criança pode estar no estágio inicial e noutras pode apresentar-se no estágio elementar ou até mesmo no estágio maduro. Uma vez mais, as experiências vividas e proporcionadas às crianças vão influenciar de forma acentuada estes desenvolvimentos.

Os comportamentos motores fundamentais são classificados em três grupos de habilidades: estabilidade, locomoção e manipulação (Payne & Isaacs, 2011). As habilidades fundamentais de estabilidade compreendem ações contra a gravidade em movimento – equilíbrio dinâmico, em posição estática – equilíbrio estático e movimentos axiais, isto é, posturas estáticas que envolvem movimentos de inclinação, de rotação do tronco ou membros, os quais, frequentemente, combinam com outros movimentos para gerar habilidades motoras mais elaboradas (Payne & Isaacs, 2011). Os movimentos axiais, o equilíbrio estático e dinâmico, isto é, as habilidades fundamentais de estabilidade, são elementos fundamentais da motricidade, pois todo o movimento envolve um elemento de estabilidade (Payne & Isaacs, 2011). Assim, todas as ações locomotoras e manipulativas são, em parte, movimentos estabilizadores (Gallahue & Ozmun, 2005).

As habilidades fundamentais de locomoção incluem marcha, corrida, salto e salto a pé-coxinho. A evolução de tais habilidades depende da combinação entre a prática,

crescimento corporal e maturação do sistema nervoso. Com o aumento de força, de equilíbrio e coordenação motora, combinam algumas dessas habilidades e emergem outras: o galopar, o deslize e o saltito. Estas habilidades podem ser consideradas pré-requisitos de habilidades mais específicas desenvolvidas mais tarde (Payne & Isaacs, 2011).

As habilidades fundamentais de manipulação compreendem a ação de lançar, apanhar, driblar, pontapear e rebater (Gallahue & Ozmun, 2005). A manipulação motora envolve a aplicação de força em objetos (por exemplo uma bola) e a receção de força de objetos. Os padrões de manipulação combinam, frequentemente, habilidades estabilizadoras e de locomoção (Payne & Isaacs, 2011). Desta forma, não se observa um modo eficiente dos movimentos manipulativos enquanto as habilidades locomotoras e de estabilização estiverem em desenvolvimento (Gallahue & Ozmun, 2005). A bibliografia sobre o desenvolvimento e maturação das habilidades com bola menciona níveis de desenvolvimento motores superiores para o género masculino e refere, ainda, que o género feminino pode não atingir um nível de mestria em algumas dessas habilidades, como por exemplo, no lançamento por cima (Gabbard, 2008; Gallahue & Ozmun, 2005).

A fase dos movimentos especializados distingue-se pela aplicabilidade dos comportamentos a contextos muito específicos de aplicação, como as atividades desportivas (Gallahue & Ozmun, 2005). Estas não são evoluções naturais dos movimentos fundamentais, mas sim variações únicas aprendidas e aperfeiçoadas num conjunto de condicionantes bem definidas, mediante processos complexos de prática (Gallahue & Ozmun, 2005). Embora a matriz da maior parte destas técnicas seja partilhada por muitas outras soluções, cada movimento assume a sua plena justificação dentro de um quadro de referência próprio (Gallahue & Ozmun, 2005).

A **fase do movimento especializado** distingue-se ainda pela refinação que os movimentos posturais, locomotores e manipulativos sofrem com maior grau de precisão que as habilidades fundamentais.

A fase especializada do desenvolvimento motor é resultado da fase de movimentos fundamentais. Na fase especializada, o movimento torna-se uma ferramenta que se aplica a muitas atividades motoras complexas presentes na vida diária, na recreação e nos objetivos desportivos. Esse é um período em que as habilidades fundamentais são

progressivamente refinadas, combinadas e elaboradas para o uso em situações crescentemente exigentes (Gabbard, 2008).

Esta fase apresenta três estádios: o ***estádio transitório***, o ***estádio de aplicação*** e o ***estádio de utilização permanente***.

O ***estádio transitório*** (8/9 anos) começa a combinar e a aplicar habilidades motoras fundamentais ao desempenho de habilidades especializadas no desporto e em ambientes recreativos (Gallahue & Ozmun, 2005). Em determinado período, as crianças geralmente entram num estágio de habilidades motoras transitório. No período transitório, o indivíduo começa a combinar e a aplicar habilidades motoras fundamentais ao desempenho de habilidades especializadas no desporto. As habilidades motoras fundamentais, que foram desenvolvidas são aplicadas em brincadeiras, lutas e em situações da vida diária. As habilidades transitórias são simplesmente aplicações de padrões de movimentos fundamentais, de algum modo, em formas mais específicas e mais complexas. O objetivo dos pais, professores e treinadores deve ser o de ajudar as crianças a aumentar o controlo motor e a competência motora em diversas atividades (Gallahue & Ozmun, 2005).

No ***estádio de aplicação*** (11 aos 13 anos) existe uma sofisticação cognitiva crescente e uma certa base ampliada de experiências que tornam o indivíduo capaz de tomar variadas decisões de aprendizado e de participação baseadas em muitos fatores da tarefa, individuais e ambientais. Neste estágio os indivíduos começam a procurar ou a evitar a participação em atividades específicas, sendo esta a época indicada para refinar e utilizar habilidades mais complexas (por exemplo, jogos avançados, atividades de liderança, etc.) (Gallahue & Ozmun, 2005).

O ***estádio de utilização permanente*** (a partir dos 14 anos) auge de todos os estádios e fases. Aqui ocorre o desenvolvimento progressivo de capacidades físicas tais como a força, a flexibilidade, a resistência e a velocidade que aprimoram a utilização das habilidades físicas (Gallahue & Ozmun, 2005). O estágio de utilização permanente da fase especializada de desenvolvimento motor começa por volta dos 14 anos de idade e continua por toda a vida adulta (Tani, Manoel, Kokubun, & Proença, 1988). O estágio de utilização permanente representa o topo do processo de desenvolvimento motor e é caracterizado

pelo uso do repertório de movimentos adquiridos pelo indivíduo por toda a vida (Tani *et al.*, 1988).

Como se pode verificar, o desenvolvimento motor da criança é um processo extenso mais ou menos contínuo, e desenvolve-se de forma sequencial, iniciando nos reflexos simples e terminando as habilidades motoras mais complexas. Gallahue & Ozmun (2005) acrescentam que estes marcos desenvolvimentais são universais na ordem pela qual surgem, contudo, o grau de aquisição varia de criança para criança.

Desta forma, sabe-se que a competência motora é um importante fator para potencializar aprendizagens noutras áreas escolares como refere Matos (2000)

criança só se liberta para as aprendizagens escolares – linguagem, grafismo, cálculo – a partir do momento em que domina a sua mobilidade e coordenação global; a maioria das dificuldades escolares situa ao nível do desenvolvimento motor, coordenação motora, de dominância lateral, de organização espacial e da estabilidade emotiva/afetiva; só a partir de um certo nível de organização motora, de uma coordenação fina de movimentos e de uma integração espaço temporal vivida, se pode mais firmemente caminhar para outras aprendizagens escolares. (p. 25)

A competência motora, segundo Gallahue e Ozmun (2005), apresenta um papel proeminente não só no que concerne a benefícios de saúde, como também no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança.

Habilidades locomotoras

Por habilidade locomotora entende-se a capacidade de um indivíduo em pretender alcançar um objetivo. Assim a criança aceita a tarefa, da qual o movimento é insubstituível e desempenha um papel fundamental nas respostas motoras (Flores, 2000). Para além da hereditariedade, as experiências (aprendizagem e treino) vividas pela criança são importantes para fomentar o crescimento das capacidades motoras (Flores, 2000).

De acordo com a perspetiva dos autores Haywood e Getchell (2004), a locomoção é tão importante devido ao seu processo de desenvolvimento, ou seja, a criança quando nasce não se move sozinha, passado um ano dado o desenvolvimento normal começa a rastejar, gatinhar ou rolar. E logo depois começa a mover-se pouco a pouco com a ajuda dos pais, ou agarradas a objetos e no final desta etapa começa por dar os primeiros passos (Gallahue & Ozmun, 2005). Assim a locomoção é o ato do indivíduo se movimentar no ambiente. Os movimentos terão que ser flexíveis, pois a criança terá que estar preparada para qualquer mudança de ambiente, sem que para isso não aconteça nenhum prejuízo (Gallahue & Ozmun, 2005). Os sistemas de locomoção constam das aprendizagens motoras globais que são: reptação e quadrupeda, marcha, corrida, saltar, trotar, galopar e pé-coxinho. É através destas tarefas que a criança aprende, pois será por meio de várias tentativas e repetições, que a habilidade será alcançada, bem como a informação visual que ao ser processada pela criança dará a possibilidade de treinar a coordenação e relacionar as várias experiências (Gallahue & Ozmun, 2005).

De seguida, nas tabelas 1 à 7, são apresentados os padrões de várias habilidades de locomoção nos diferentes estádios de desenvolvimento de acordo com Gallahue e Ozmun (2005).

Habilidades fundamentais de locomoção

Tabela 1

Sequência desenvolvimental da corrida (adaptado de Gallahue & Ozmun, 2005)

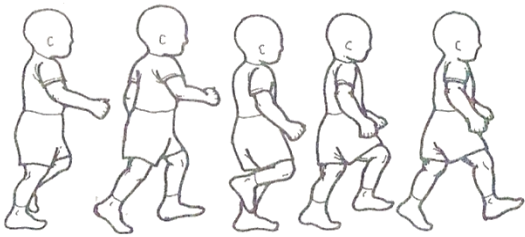
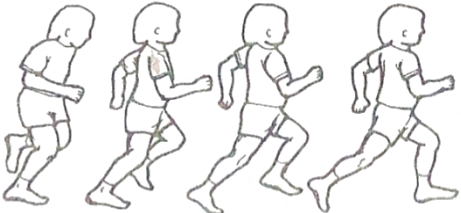
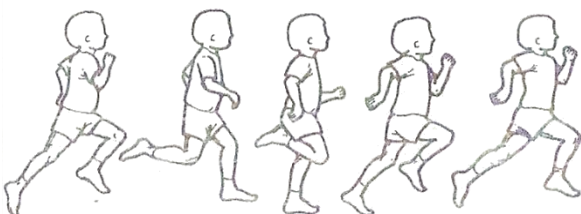
Sequência desenvolvimental da CORRIDA	Estádios do padrão
<p>A. Estádio inicial</p> <p>1-Balanço da perna curto e limitado; 2-Passos largos, irregulares, rígidos; 3-Fase aérea não observável; 4-Extensão incompleta da perna de apoio; 5-Balanço reduzido horizontal dos braços com variação dos graus de flexão do cotovelo; 6-Braços tendem a balançar para fora e horizontalmente; 7-Grande base de apoio (afastamento e rotação externa dos pés).</p>	
<p>B. Estádio elementar</p> <p>1-Aumento do comprimento da passada, do balanço dos braços e velocidade; 2-Fase aérea limitada mas observável; 3-Extensão mais completa da perna de apoio; 4-Aumento da oscilação do braço; 5-Redução do balanço horizontal do braço; 6-Cruzamento do pé sobre a linha média do corpo.</p>	
<p>C. Estádio maduro</p> <p>1-Máximo comprimento da passada; 2-Velocidade rápida; 3-Fase aérea definida; 4-Extensão completa da perna de apoio; 5-Recuperação paralela ao solo; 6-Oscilação vertical dos braços em oposição às pernas; 7-Braços dobrados a cerca de 90º; 8-Mínima rotação do pé e da perna de trás.</p>	
<p>Erros mais comuns: A- Oscilação dos braços inibida ou exagerada; B - Braços cruzam a linha média do corpo; C- Colocação inadequada do pé; D- Inclinação exagerada do tronco para a frente; E- Oscilação dos braços pouco natural; F- Giro do tronco; G- Cadência rítmica pobre; H- Apoio do pé inteiro no solo; I- Pés virados para dentro ou para fora.</p>	

Tabela 2

Sequência desenvolvimental do Galopar (adaptado de Gallahue & Ozmun, 2005)

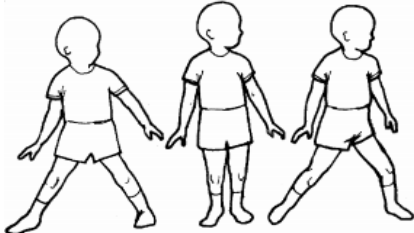
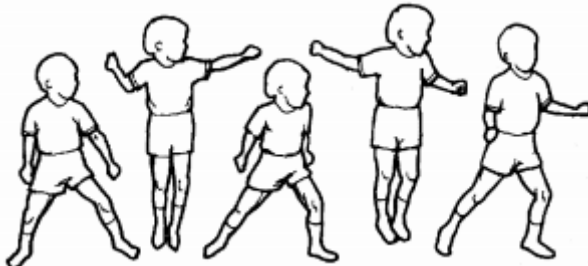
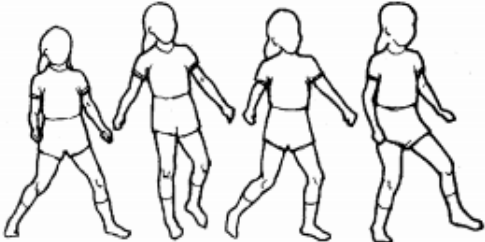
Sequência desenvolvimental do GALOPAR	Estádios do padrão
<p>A. Estádio inicial</p> <p>1-Falta de ritmo com passo mais rápido; 2-Perna de trás geralmente falha em se manter atrás e toca no solo antes da perna de condução; 3-Flexão de 45 graus da perna de trás durante o voo; 4-Contacto com uma combinação calcanhar/dedos; 5-Braços pouco usados para equilíbrio e produção de força.</p>	
<p>B. Estádio elementar</p> <p>1-Ritmo moderado; 2-Parece entrecortado e rígido; 3-Perna de trás pode auxiliar a condução durante o voo, mas pousa ao lado ou atrás da perna de condução; 4-Elevação vertical exagerada; 5-Pés tocam o solo numa combinação calcanhar/dedo ou dedo/dedo; 6-Braços colocam-se levemente para os lados para auxiliar o equilíbrio.</p>	
<p>C. Estádio maduro</p> <p>1-Ritmo moderado; 2-Ação rítmica e suave; 3-Perna de trás pousa ao lado ou atrás da perna de condução; 4-Ambas as pernas flexionadas em ângulos de 45 graus durante o voo; 5-Padrão de voo baixo; 6-Combinação de contacto calcanhar/dedo; 7-Braços não são necessários para o equilíbrio, podem ser usados para outros propósitos.</p>	
<p>Erros mais comuns: A-Movimentos entrecortados; B- Pernas mantidas estendidas demais; C- Inclinação exagerada do tronco para a frente; D- Sobrepasso com a perna de trás; E- Muita elevação no saltito; F- Incapacidade de executar tanto para a frente como para trás; G- Incapacidade de conduzir com o pé não dominante; H- Incapacidade de executar tanto para a esquerda como para a direita; I- Falta de concentração na tarefa.</p>	

Tabela 3

Sequência desenvolvimental do salto horizontal (adaptado de Gallahue & Ozmun, 2005)

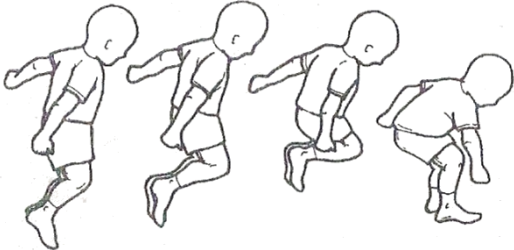
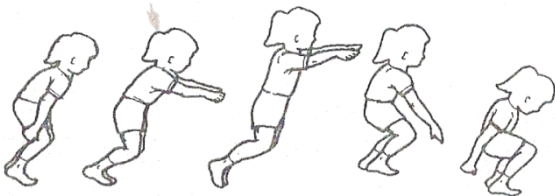
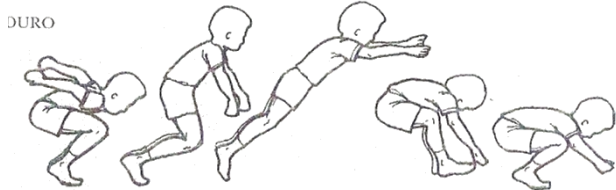
Sequência desenvolvimental do SALTO HORIZONTAL	Estádios do padrão
<p>A. Estádio inicial</p> <p>1-Movimento limitado; braços não iniciam a ação do salto; 2-Durante o voo os braços movem-se para os lados e para baixo, ou para trás e para cima, para manter o equilíbrio; 3-Tronco move-se na vertical; 4-Pouco comprimento de salto; 5-Movimento preparatório inconsistente em termos de flexão de pernas; 6-Dificuldade em usar ambos os pés; 7-Extensão limitada das articulações do membro inferior na impulsão; 8-Peso do corpo para trás na recepção.</p>	
<p>B. Estádio elementar</p> <p>1-Braços iniciam a ação do salto e mantêm-se à frente do corpo durante o movimento preparatório; 2-Durante o voo os braços estão laterais para manter equilíbrio; 3-Movimento preparatório mais amplo e consistente; 4-Extensão mais completa dos joelhos e bacia na impulsão; 5-Bacia e coxas fletidas durante o voo.</p>	
<p>C. Estádio maduro</p> <p>1-Os braços movem-se para cima e para trás no movimento preparatório; 2-Durante o impulso os braços sobem para a frente com velocidade e mantêm-se altos durante o salto; 3-Tronco inclinado a cerca de 45º na saída do solo; Maior distância horizontal; 4-Movimento preparatório amplo e consistente; 5-Extensão completa dos tornozelos, joelhos e bacia na impulsão; 6-As coxas mantêm-se paralelas ao solo durante o voo e as pernas pendem na vertical; 7-Transposição do peso do corpo para a frente na recepção.</p>	
<p>Erros mais comuns: A- Uso desadequado dos braços; B- Giro ou torção do corpo; C- Dificuldade em executar o impulso tanto com um pé assim como com os dois pés; D- Agachamento preparatório insuficiente; E- Movimentos limitados de braços e pernas; F- Ângulo de saída demasiado próximo da vertical; G- Dificuldade na extensão dos joelhos no momento de saída; H- Pernas não avançam antes da recepção; I- Queda (geralmente de costas) na recepção.</p>	

Tabela 4

Sequência desenvolvimental do salto pé-coxinho (adaptado de Gallahue & Ozmun, 2005)

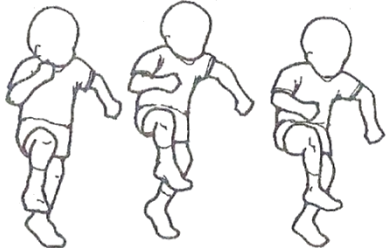

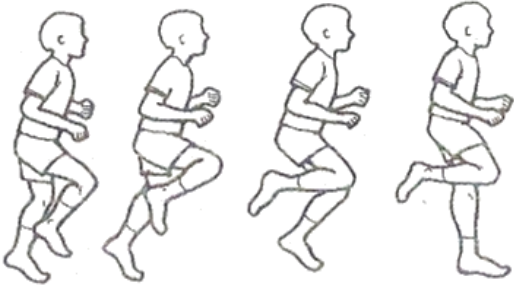
Sequência desenvolvimental do SALTO PÉ-COXINHO	Estádios do padrão
<p>A. Estádio inicial</p> <p>1-Perna oposta à de sustentação fletida a 90º ou menos; 2-Coxa oposta à de sustentação mais ou menos paralela à superfície de contacto; 3-Corpo ereto; 4-Braços fletidos nos cotovelos e mantidos levemente nas laterais; 5-Baixa altura ou pequena distância criada a cada salto; 6-Perda fácil de equilíbrio; 7-Limitado a um ou dois saltos.</p>	
<p>B. Estádio elementar</p> <p>1-Perna oposta à de sustentação fletida; 2-Coxa oposta à de sustentação a um ângulo de 45º da superfície de contacto; 3-Inclinação suave para a frente, com tronco flexionado na anca; 4-Coxa oposta à de sustentação fletida e estendida na anca para produzir força maior; 5-Força absorvida na queda pela flexão da anca e do joelho de sustentação; 6-Braços movem-se para cima e para baixo com vigor e dos dois lados; 7-Controlo insuficiente do equilíbrio; 8-Número geralmente limitado de saltos consecutivos que podem ser executados.</p>	
<p>C. Estádio maduro</p> <p>1-Perna oposta à de sustentação fletida a 90º ou menos; 2-Coxa oposta à de sustentação eleva-se com movimento vertical firme do pé de sustentação; 3-Maior inclinação do corpo; 4-Ação rítmica da perna oposta à de sustentação (balanço pendular auxiliando a produção de força); 5-Braços movem-se juntos em elevação rítmica enquanto o pé de sustentação deixa a superfície de contacto; 6-Braços não são necessários para o equilíbrio, mas são usados para aumentar a produção de força.</p>	
<p>Erros mais comuns: A- Saltar com pé inteiro no chão; B- Movimento exagerado dos braços; C- Movimento exagerado da perna oposta à de sustentação; D- Inclinação exagerada para a frente; E- Incapacidade de manter equilíbrio por cinco ou mais salto consecutivos; F- Falta de fluência rítmica de movimento; G- Incapacidade de saltar efetivamente tanto com o pé esquerdo quanto com o direito; H- Incapacidade de alternar os pés de maneira suave e contínua ao saltar; I- Prender um braço ao lado do corpo.</p>	

Tabela 5

Sequência desenvolvimental do saltar por cima (adaptado de Gallahue & Ozmun, 2005)

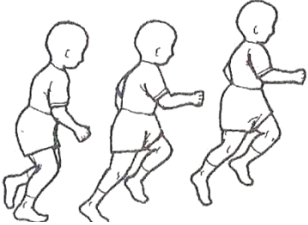
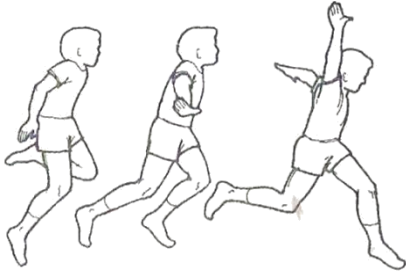
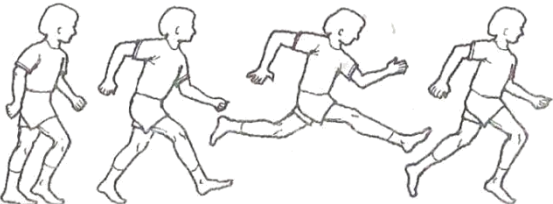
Sequência desenvolvimental do SALTAR POR CIMA	Estádios do padrão
<p>A. Estádio inicial</p> <p>1-Criança parece confusa ao tentar; 2-Incapacidade de impulsionar-se e ganhar distância e elevação; 3-Cada tentativa parece mais um passo de corrida; 4-Uso inconsistente da perna de impulsão; 5-Braços ineficazes.</p>	
<p>B. Estádio elementar</p> <p>1-Parece estar pensativo durante a ação; 2-Tentativa parece uma corrida alongada; 3-Pequena elevação acima da superfície de apoio; 4-Pequena inclinação do tronco para a frente; 5-Aparência rígida do tronco; 6-Extensão incompleta das pernas durante o voo; 7-Braços usados para equilíbrio, não como auxílio na produção de força.</p>	
<p>C. Estádio maduro</p> <p>1-Ação rítmica relaxada; Extensão firme da perna de impulsão; 2-Boa junção de forças horizontais e verticais; 3-Inclinação definida do tronco à frente; 4-Oposição dos braços definida; 5-Extensão completa das pernas durante o voo.</p>	
<p>Erros mais comuns: A- Falha em usar os braços em oposição às pernas; B- Incapacidade de executar impulso com um pé e pouso com o outro pé; C- Movimentos restritos de braços e pernas; D- Falta de amplitude e elevação ao saltar; E- Cai com pé inteiro no chão; F- Inclinação de corpo exagerada ou contida; G- Falha na extensão e alcance com as pernas.</p>	

Tabela 6

Sequência desenvolvimental do salto vertical (adaptado de Gallahue & Ozmun, 2005)

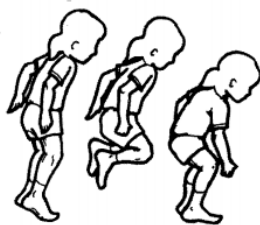

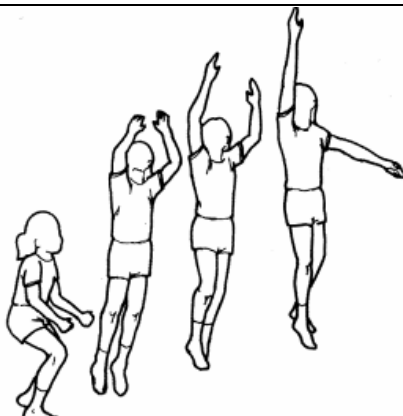



Sequência desenvolvimental do SALTO VERTICAL	Estádios do padrão
<p>A. Estádio inicial</p> <p>1-Agachamento preparatório inconsistente; 2-Dificuldade de impulsionar com ambos os pés; 3-Extensão insuficiente do corpo ao impulsionar; 4-Elevação da cabeça pequena ou ausente; 5-Braços descoordenados em relação ao corpo e à ação da perna; 6-Baixa altura alcançada.</p>	
<p>B. Estádio elementar</p> <p>1-Flexão dos joelhos excede ângulo de 90 graus no agachamento preparatório; 2-Inclinação para a frente exagerada durante agachamento; 3-Impulso com os dois pés; 4-Corpo não se estende totalmente durante o voo; 5-Braços tentam auxiliar o voo e equilíbrio, de forma desigual; 6-Deslocamento horizontal notável no pouso.</p>	
<p>C. Estádio maduro</p> <p>1-Agachamento preparatório com flexão dos joelhos entre 60 e 90 graus; 2-Extensão firme das coxas, joelhos e tornozelos; 3-Elevação dos braços coordenada e simultânea; 4-Inclinação da cabeça para cima com os olhos focados no alvo; 5-Extensão total do corpo; 6-Elevação do braço de alcance com inclinação do ombro combinada com o abaixamento do outro braço no auge do voo; 7-Pouso controlado bastante próximo do ponto de partida.</p>	
<p>Erros mais comuns: A- Falha em permanecer sem contacto com o solo; B- Falha em impulsionar com ambos os pés ao mesmo tempo; C- Falha em abaixar com ângulo aproximado de 90 graus; D- Falha em estender o corpo, pernas e braços com firmeza; E- Coordenação pobre das ações das pernas e braços; F- Inclinação de braços para trás ou para as laterais para se equilibrar; G- Falha em guiar com os olhos e a cabeça; H- Pouso num só pé; I- Flexão das coxas e dos joelhos inibida ou exagerada ao pousar; J- Deslocamento horizontal marcante ao pousar.</p>	

Tabela 7

Sequência desenvolvimental do rolamento à frente (adaptado de Gallahue & Ozmun, 2005)

Sequência desenvolvimental do ROLAMENTO À FRENTE	Estádios do padrão
<p>A. Estádio inicial</p> <p>1-Cabeça entra em contacto com o solo; 2-Corpo curvado em posição “C” solta; 3-Incapacidade para coordenar o uso dos braços; 4-Não consegue rolar para trás ou para as laterais; 5-Curva-se para a posição “L” depois de rolar para a frente.</p>	
<p>B. Estádio elementar</p> <p>1-Depois de rolar para a frente, ações parecem segmentadas; 2-Cabeça conduz a ação em vez e inibi-la; 3-Cimo da cabeça ainda toca no solo; 4-Corpo curvado em posição “C” apertada no início do rolamento; 5- curva-se para posição “L” ao completar o rolamento; 6-Auxilio das mãos e dos braços sem técnica, mas fornecendo ligeiro impulso; 7-Pode executar apenas um rolamento de cada vez.</p>	
<p>C. Estádio maturo</p> <p>1-Cabeça conduz a ação; 2-Parte de trás da cabeça toca a superfície bem levemente; 3-Corpo permanece em “C” apertado durante todo o movimento; 4-Braços auxiliam na produção de força; 5-Impulso do movimento leva a criança à posição inicial; 6-Pode executar rolamentos consecutivos controlados.</p>	
<p>Erros mais comuns: A- Cabeça toca com força no solo; B- Falha em curvar suficientemente o corpo; C- Incapacidade de empurrar o corpo com os braços; D- Empurrar o corpo com um só braço; E-Falha em manter-se de cócoras; F- Incapacidade de executar rolamentos consecutivos; G- Sentir tonturas; H- Falha em rolar em linha reta; I- Impulso insuficiente para completar o rolamento.</p>	

Habilidades manipulativas

De acordo com Gallahue e Ozmun (2005), “a manipulação motora rudimentar envolve o relacionamento de um indivíduo com objetos e é caracterizada pela aplicação de força nos objetos e a recepção de força deles” (p. 256). De facto, as habilidades manipulativas são fundamentais para que a criança desenvolva um conhecimento e domínio profundo dos objetos que a rodeiam, conseguindo assim uma boa relação com os mesmos.

As crianças em idade pré-escolar, demonstram grande motivação para manipular diversos objetos, pois desde cedo a criança mostra necessidade de sentir, pegar e manipular os objetos do meio que a rodeia e as habilidades manipulativas vão fazendo parte da vida da criança, à medida que o tempo e que as circunstâncias o permitem (Eckert, 1993). De acordo com Gallahue e Ozmun (2005), a criança em idade pré-escolar desenvolve a manipulação, e em consequência a habilidade de controlar de forma mais precisa os objetos do seu dia-a-dia.

Segundo os mesmos autores, as atividades de manipulação compreendem os movimentos amortecedores que estão envolvidos nas atividades em que o corpo é deslocado na direção do objeto com intencionalidade ou de o parar ou desviar e os movimentos propulsores em que a movimentação dos objetos é feita para longe do corpo.

É de salientar também que as habilidades manipulativas, muitas vezes, são usadas em conjunto com outras habilidades como as de locomoção e de estabilidade, por isso, só depois de trabalhadas estas habilidades é que se pode verificar o aparecimento de movimentos manipulativos eficientes. Seguidamente, nas tabelas 8 à 11, são apresentados os padrões de várias habilidades manipulativas nos diferentes estádios do desenvolvimento de acordo com Gallahue e Ozmun (2005).

Habilidades fundamentais manipulativas

Tabela 8

Sequência desenvolvimental do lançar por cima (adaptado de Gallahue & Ozmun, 2005)

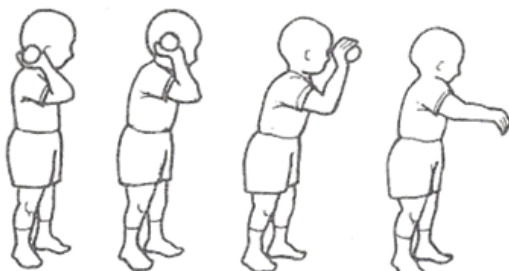
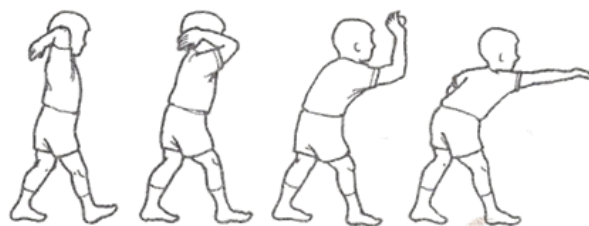
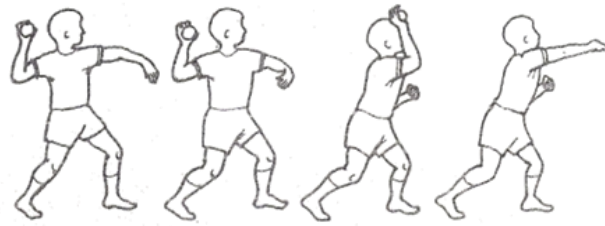
Sequência desenvolvimental do LANÇAR POR CIMA	Estádios do padrão
<p>A. Estádio inicial</p> <p>1-Ação é feita a partir do cotovelo que se mantém à frente do corpo; 2-O braço que lança a bola parece apenas empurrá-la; 3-Os dedos separam-se ao largar a bola; 4-Acompanhamento da bola para a frente e para baixo; 5-O tronco mantém-se perpendicular ao alvo apenas com uma pequena rotação no momento do lançamento; 6-O peso do corpo move-se um pouco para trás para manter o equilíbrio; 7-Os pés permanecem parados, movendo-se por vezes na fase de preparação, mas de forma a não contribuir para a eficácia do lançamento.</p>	
<p>B. Estádio elementar</p> <p>1-Na preparação o braço move-se para cima, para o lado e para trás; 2-O cotovelo é fletido e a bola colocada atrás da cabeça; 3-O braço move-se para a frente bem acima do ombro; 4-Na ação preparatório o tronco roda para trás, para o lado da mão lançadora e os ombros rodam para o mesmo lado; 5-O tronco flete para a frente como o movimento do braço lançador; 6-No lançamento há uma transferência do peso do corpo para a frente; 7-Passo à frente com a perna do lado do braço que lança.</p>	
<p>C. Estádio maduro</p> <p>1-Braço inclinado para trás na preparação; 2-Cotovelo contralateral é elevado para manter o equilíbrio na ação preparatória; 3-O movimento para a frente do braço que lança inicia-se pelo avanço do ombro, seguido pelo cotovelo e mão; 4-O tronco roda para o lado da mão lançadora durante a ação preparatória; 5-Durante o lançamento há rotação das pernas, bacia, tronco e ombros; 6-O peso é mantido no pé de trás durante o movimento preparatório, sendo transferido para a frente no momento do lançamento e acompanhado de um passo à frente com o pé contralateral à mão.</p>	
<p>Erros mais comuns: A- Colocação do pé homolateral à frente durante o lançamento; B- Inclinação para trás contida; C- Movimentos limitados na fase de armação do braço e sem rotação do tronco; D- Falha ao dar um passo com a perna oposta ao braço de lançamento; E- Falta de fluidez do movimento; F- Dificuldade em libertar a bola no momento correto; G- Perda de equilíbrio durante o lançamento; H- Rotação para a frente do braço.</p>	

Tabela 9

Sequência desenvolvimental do agarrar (adaptado de Gallahue & Ozmun, 2005)

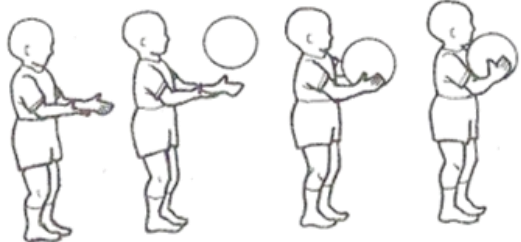
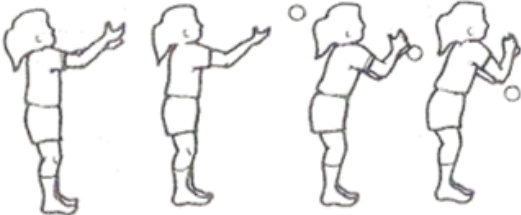
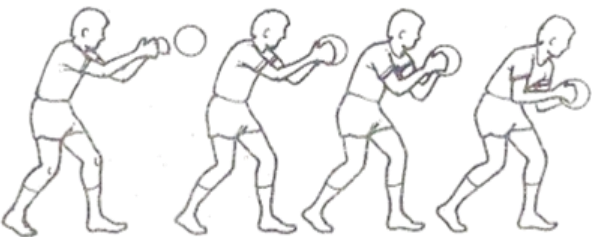
Sequência desenvolvimental do AGARRAR	Estádios do padrão
<p>A. Estádio inicial</p> <p>1-Fuga com cabeça, fechar olhos; 2-Braços estendidos e mantidos à frente do corpo; 3-Ação limitada a braços e antebraços; 4-Agarrar assistido pelo tronco e antebraços; 5-Palmas das mãos mantidas para cima; 6-Erros de antecipação (movimento limitado até ao contacto); Insucesso frequente.</p>	
<p>B. Estádio elementar</p> <p>1-Reação de desvio limitada a fechar os olhos no momento de contacto; 2-Mãos elevadas em antecipação; 3-Cotovelos mantidos junto ao tronco e fletidos a cerca de 90 graus; 4-Contacto com as mãos frequentemente mal sucedido; 5-Orientação do tronco para a bola; 6-Inclinação do tronco; 7-Desequilíbrios; 8-Base de apoio rígida.</p>	
<p>C. Estádio maduro</p> <p>1-Não há reação de fuga; 2-Olhos seguem a bola até às mãos; 3-Braços ajustam-se à trajetória da bola; 4-Amortecimento do impacto da bola; 5-Mãos e dedos agarram a bola; 6-Agarrar prepara ações posteriores; 7-Adoção de técnicas de agarrar variáveis; 8-Apoios participam ativamente na receção.</p>	
<p>Erros mais comuns: A- Não consegue controlar o objeto; B- Movimento inadequado dos braços para receber; C- Mantêm os dedos rígidos e esticados na direção do objeto; D- Não posiciona as mãos à altura e trajetória do objeto; E- Incapacidade de variar o padrão de receção para objetos de características diferentes; F- Tira os olhos do objeto; G- Fecho dos olhos no momento do contacto; H- Incapacidade de focar e/ou acompanhar a trajetória da bola; I- Posição desajustada provocando perdas de equilíbrio na receção; J – Fecho das mãos fora do tempo (antes ou depois); L- Não mantêm o corpo em linha com a bola.</p>	

Tabela 10

Sequência desenvolvimental do pontapear (adaptado de Gallahue & Ozmun, 2005)

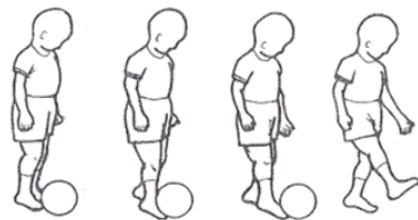

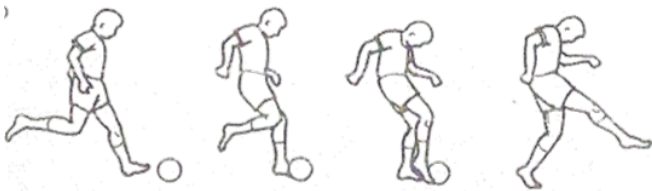
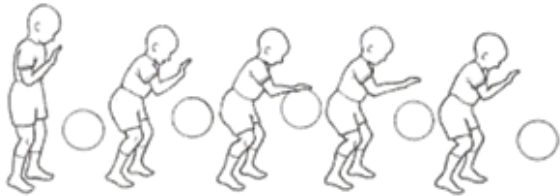

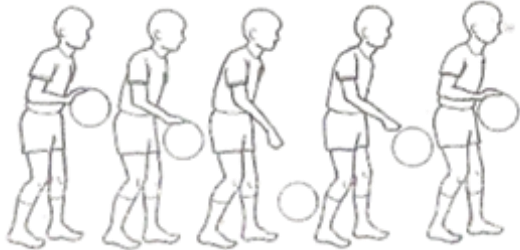
Sequência desenvolvimental do PONTAPEAR	Estádios do padrão
<p>A. Estádio inicial</p> <p>1-Movimentos restritos durante o ato de pontapear, frequentemente limitados à ação da perna; 2-O tronco permanece direito; 3-Os braços são usados para manter o equilíbrio; 4-A perna que pontapeia tem um movimento para trás limitado; 5-A criança empurra mais do que pontapeia a bola.</p>	
<p>B. Estádio elementar</p> <p>1-O movimento preparatório para trás é centrado no joelho; 2-A perna que pontapeia tende a manter-se em flexão; 3-O acompanhamento da bola é limitado ao movimento do joelho para a frente; 4-A criança dá um ou mais passos na direção da bola.</p>	
<p>C. Estádio maduro</p> <p>1-Os braços deslocam-se em oposição um ao outro durante o pontapear; 2-O movimento da perna que pontapeia começa na coxa; 3-A coxa avança e a perna estende antes do contacto com a bola; 4-Há uma ligeira flexão da perna de apoio no momento do contacto; 5-Há uma flexão do tronco durante o acompanhamento; 6-Depois do contacto com a bola o movimento da perna contínua, fazendo com que o pé de suporte se apoie apenas sobre os dedos ou perca o contacto com o solo; 7-A aproximação à bola é feita em corrida ou com um salto.</p>	
<p>Erros mais comuns: A- Fase preparatória com movimentos atrás limitados; B- Ausência de passo com a perna de apoio; C- Tendência para perder o equilíbrio; D- Dificuldade em pontapear com qualquer dos pés; E- Dificuldade em alterar a velocidade transmitida à bola; F- Dificuldade em continuar o movimento após o contacto; G- Oposição de braços e pernas insuficiente; H- Falta de fluidez do movimento; I- Falha no contacto visual com a bola; J- Dificuldade de posicionamento à distância adequada da bola.</p>	

Tabela 11

Sequência desenvolvimental do driblar (adaptado de Gallahue & Ozmun, 2005)

Sequência desenvolvimental do DRIBLAR	Estádios do padrão
<p>A. Estádio inicial</p> <p>1-Bola é segurada com ambas as mãos; 2-Mãos posicionadas nos lados da bola, com palmas de frente uma para outra; 3-Ação de forçar a bola para baixo com ambas as mãos; 4-Bola toca no chão próxima ao corpo (pode tocar o pé); 5-Grande variação na altura do retorno da bola.</p>	
<p>B. Estádio elementar</p> <p>1-Bola segurada com ambas as mãos, uma em cima e outra em baixo; 2-Leve inclinação do tronco para a frente, com bola trazida ao nível do peito para iniciar a ação; 3-Ação de forçar a bola para baixo com a mão e antebraço; 4-Força para baixo inconsistente; 5-Bate consecutivamente na bola para driblar; 6-Pulso flete e a palma da mão contata a bola em cada drible; 7-Acompanha visualmente a bola; 8-Controlo limitado da bola enquanto dribla.</p>	
<p>C. Estádio maduro</p> <p>1-Pés colocados em posição de pequena abertura, com pé aposto para a frente; 2-Leve inclinação do tronco para a frente; 3-Bola é contida na altura da cintura; 4-Bola empurrada em direção ao chão com acompanhamento de braço, pulso e dedos; 5-Força de movimento para baixo controlada; 6-Ação repetida de toque e empurrão iniciada pelas pontas dos dedos; 7-Acompanhamento visual desnecessário; 8-Controlo direcional do drible.</p>	
<p>Erros mais comuns: A- Bate na bola em vez de empurrá-la para baixo; B- Aplicar força inconsistente ao forçar a bola para baixo; C- Falha em focalizar e acompanhar a trajetória da bola eficientemente; D- Incapacidade de driblar com ambas as mãos; E- Incapacidade de driblar sem acompanhar a bola visualmente; F- Acompanhamento insuficiente da bola; G- Falha ao mover-se enquanto mantém a bola sob controlo.</p>	

Diferenças entre género ao nível das habilidades motoras fundamentais

O desenvolvimento motor varia de acordo com a idade e com o género (Neto, 2001). As diferenças estão relacionadas com pressões socioculturais que condicionam as oportunidades de aprendizagem, sendo que as diferenças vão aumentando, de forma gradual, com a idade (Neto, 2001). Cratty (1986) menciona que, no final do período pré-escolar, as diferenças de género são mais visualizadas, na velocidade e na precisão dos movimentos expressos. Determinadas diferenças ao nível do género começam a surgir à medida que vai havendo uma maior maturação neurológica (Cratty, 1986). Os elementos do sexo feminino são, frequentemente, melhores do que os elementos do sexo masculino em tarefas que exigem equilíbrio e precisão do movimento. Já os meninos podem demonstrar mecanismos superiores avançados, por exemplo, no lançamento e no pontapear (Cratty, 1986). Morris e colaboradores citado por Cratty (1986) observaram as diferenças de género que podem surgir nas competências do lançamento e verificaram que estas podem estar dependentes do peso da bola, bem como os mecanismos demonstrados pelos meninos e pelas meninas. De acordo com Harten, Olds e Dollman (2008) existe uma relação entre o jogo livre, as habilidades motoras e o espaço de jogo disponível nos meninos, sugerindo que estes são mais ativos em espaços destinados a jogos desportivos ou em espaços amplos. Os meninos jogam, então, em espaços maiores, enquanto as meninas jogam em espaços mais pequenos. O jogo dos meninos é mais competitivo e agressivo enquanto o das meninas mais cooperativo, sendo que os meninos excluem, com frequência, dos seus jogos os elementos que possuem um fraco desempenho motor, enquanto as meninas atribuem papéis a todos os que pretendem participar nas suas atividades. Pomar e Neto citado por Vasques, Mota e Lopes (2013) caracterizam os jogos dos elementos do sexo masculino como jogos de competição, de contacto físico, utilizando os espaços amplos para os realizarem.

Os elementos do sexo feminino, por sua vez, dão primazia a atividades de natureza estética, com movimentos finos e mais controlados, frequentemente associados a atividades rítmicas e em espaços mais pequenos (Vasques, Mota, & Lopes, 2013). Neste estudo, verificou-se que os meninos e as meninas se envolvem em jogos e atividades ativas no recreio, exigindo, fundamentalmente, as habilidades motoras, como correr e saltar.

Sendo que as meninas apresentam diferenças significativas nas atividades de 'saltar à corda' e 'saltar ao elástico', no jogo da 'macaca', jogos de 'faz-de-conta', que se verificam como atividades maioritariamente femininas (Pomar & Neto, 2000).

Um estudo pretendeu observar se existiam diferenças ao nível do género nas habilidades motoras fundamentais, nomeadamente de locomoção (corrida e salto) e manipulativas - lançar e pontapear (Carvalho & Vasconcelos-Raposo, 2007). A amostra do estudo era composta por 141 crianças, 79 do sexo masculino e 62 do sexo feminino. Relativamente aos resultados, nas tarefas de locomoção e manipulativas, foram verificadas diferenças significativas entre os géneros, relativamente ao produto de desempenho, ao sexo masculino. As diferenças entre os dois sexos não se verificaram apenas no produto de desempenho, mas também no processo de desempenho das tarefas, ou seja, a técnica como se lança é determinante na distância alcançada pela bola, como comprovam os resultados de Wickstrom e Ulrich (citado por Carvalho & Vasconcelos-Raposo, 2007) que constatarem uma relação positiva, mas não de carácter direto, entre a forma e o produto de desempenho. As maiores diferenças, nomeadamente em relação ao produto, foram observadas nas habilidades de lançamento e pontapear, seguidas do salto e da corrida. Numa análise do processo de desempenho, também foram registadas diferenças, em ambos os sexos, nas mesmas habilidades. A conclusão desta investigação aponta que os desempenhos significativamente superiores apresentados pelos meninos em todas as habilidades, nomeadamente no lançar e pontapear, evidenciam a influência dos fatores de ordem sociocultural no desenvolvimento e aprendizagem destas habilidades (Carvalho & Vasconcelos-Raposo, 2007).

As habilidades motoras fundamentais no Programa de 1º Ciclo do Ensino Básico

Antes de abordar as questões relativas à aprendizagem motora é necessário destacar que, para seguir em frente, a criança deve ter um bom nível de desenvolvimento dos padrões motores mencionados anteriormente. Além de poder encontrar-se em estádios mais avançados em relação aos aspetos motores, outro fator importante para que a aprendizagem seja efetiva é o desenvolvimento das capacidades físicas básicas: força, velocidade, resistência e flexibilidade. Estes dois pontos são pré-requisitos para que a criança aprenda uma nova habilidade ou para que alcance um padrão mais alto de alguma habilidade já aprendida. No ensino de habilidades motoras, vê-se que muitas vezes há confusão entre os termos desempenho e aprendizagem. Para Magill (2000), desempenho é o comportamento observável, no que se refere à execução de uma habilidade num determinado instante e numa determinada situação.

No que diz respeito à aprendizagem Gagné (1974) define-a como uma alteração no comportamento ou na capacidade do homem, e que não pode ser retirada ou simplesmente atribuída ao processo de crescimento. Por outro lado, a aprendizagem motora, para Schmidt (1993) é um conjunto de processos associativos práticos, que direcionam as mudanças relativamente permanentes nas capacidades para uma execução habilidosa. Este autor explica também que este tipo de aprendizagem pode ser identificado como um conjunto de alterações em processos internos que determinam a capacidade de um indivíduo de realizar uma tarefa motora. À medida que aumenta o tempo de experiência nessa tarefa, o nível de aprendizagem motora do indivíduo aumenta, o que é frequentemente observado pelos seus níveis relativamente estáveis do desempenho motor. Para avaliar a aprendizagem, verifica-se o desempenho de uma pessoa numa determinada habilidade, porém, destaca-se que não cabe considerar apenas o desempenho, que pode ser facilmente observado, ao passo que a aprendizagem exige a análise de outros aspetos complementares (Magill, 2000; Schmidt, 1993).

A educação físico-motora é um importante fator potenciador das aprendizagens nas habilidades motoras bem como noutras áreas, na medida em que a criança só se liberta para as aprendizagens escolares tradicionais – língua, grafismo, cálculo – a partir do

momento em que domine a sua mobilidade e coordenação global (Rodrigues, 2005). A maioria das dificuldades escolares situam-se em problemas de desenvolvimento motor, coordenação motora, de dominância lateral, de organização espacial, de construção praxica e da estabilidade emotiva-afetiva (Rodrigues, 2005). Só a partir de um certo nível de organização motora, de uma coordenação fina de movimentos e de uma integração espaço temporal vivida, se pode mais firmemente caminhar para outras aprendizagens escolares (Matos, 2000).

De acordo com Queirós, Brandão, Silva e Gomes (2012), os benefícios da Expressão e Educação Físico-Motora são evidentes, pois para além da melhoria da condição física, ajuda a que os alunos optem por estilos de vida saudáveis e tenham ganhos ao nível da personalidade.

Os mesmos autores defendem que é importante que a Expressão e Educação Físico-Motora esteja integrada no processo educativo da criança, pois é neste período que estão presentes as transformações das crianças e é quando a educação psicomotora atinge estádios qualitativos que precedem o desenvolvimento cognitivo e social (Queirós, et al., 2012; Ministério da Educação, 2004).

Para justificar a inserção da EEFM no programa curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico, como área curricular de carácter obrigatório, o Ministério da Educação (2004) salienta que “os períodos críticos das qualidades físicas e das aprendizagens psicomotoras fundamentais situam-se até ao final do 1º Ciclo” e se as crianças não realizarem atividades motoras adequadas, poderão apresentar fragilidades e carências ao nível do desenvolvimento físico, muitas vezes irremediáveis (p.35).

Antes de mais, é relevante perceber o que se entende por currículo, embora devido às suas constantes alterações não seja assim tão linear e fácil de definir. Para Roldão (1999) o currículo consiste num conjunto de aprendizagens essenciais num dado contexto e tempo e numa organização de situações educativas e contextualizadas para concretizar ou desenvolver.

Assim, pode-se afirmar, que se trata de um conjunto de atividades de aprendizagem que são desenvolvidas na escola, no entanto estas não constituem por si o currículo, pois

o que transforma um conjunto de aprendizagens em currículo é a sua finalização, intencionalidade, estruturação coerente e sequência organizadora (Roldão, 1999).

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, o currículo é: “conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos, assim como outros princípios orientadores que venham a ser aprovados com o mesmo objetivo”.

De acordo com estas orientações e com a respetiva organização curricular, foi elaborado o Programa para o 1ºCEB, onde estão definidos os objetivos a atingir nas diferentes áreas de conteúdo, inclusivamente na área da Expressão e Educação Físico-Motora.

Quanto ao programa, tal como todos os outros, este consiste numa referência para o docente, onde lhe é concedida liberdade total em que pode e deve adaptá-lo ao contexto onde se encontra inserido, planeando as aulas de acordo com o grupo, as suas aptidões, interesses, dificuldades e recursos materiais. É importante que exista também uma organização do trabalho do professor.

Relativamente à organização do programa, as aprendizagens que deverão ser atingidas pelos alunos, nomeadamente os objetivos para a EEFM, delineados para o 1ºCEB, encontram-se organizados em blocos, onde cada um apresenta as aprendizagens fundamentais para o desenvolvimento do aluno nesta área curricular. Ao todo existem oito blocos, sendo eles: Perícia e Manipulação; Deslocamentos e Equilíbrios; Jogos; Atividades Rítmicas e Expressivas; Percursos na Natureza; Patinagem; Ginástica e Natação (opcional); que apesar de apresentarem características distintas entre si, complementam-se, promovendo o desenvolvimento multilateral do aluno (Ministério da Educação, 1992). Ao longo do programa foram estabelecidos os objetivos para cada bloco, assim como os gerais, ou seja, os comuns aos oito blocos (Ministério da Educação, 2004).

Assim, de acordo com o Ministério da Educação (2004) os objetivos comuns a todos os blocos são: aumentar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas, como por exemplo a velocidade, flexibilidade, equilíbrio, ritmo, agilidade; cooperar com os companheiros nos jogos e exercícios, respeitando e aplicando as regras, os colegas, e o

professor; e participar com empenho no aperfeiçoamento das habilidades nos diferentes tipos de atividades.

De seguida, encontra-se uma tabela com os objetivos definidos para cada bloco, de acordo com o Ministério da Educação (2004, p. 40).

Tabela 12.

Objetivo geral de cada bloco presente no programa de EEFM para o 1ºCEB

Blocos	Objetivos
Perícia e Manipulação	Realizar acções motoras básicas com aparelhos portáteis, segundo uma estrutura rítmica, encadeamento ou combinação de movimentos, conjugando as qualidades da acção própria ao efeito pretendido de movimentação do aparelho.
Deslocamentos e Equilíbrios	Realizar acções motoras básicas de deslocamento, no solo e em aparelhos, segundo uma estrutura rítmica, encadeamento, ou combinação de movimentos, coordenando a sua acção para aproveitar as qualidades motoras possibilitadas pela situação.
Ginástica	Realizar habilidades gímnicas básicas e esquemas ou sequências no solo e em aparelhos, encadeamento e ou combinando as acções com fluidez e harmonia de movimento.
Jogos	Participar em jogos ajustando a iniciativa própria, e as qualidades motoras na prestação, às possibilidades oferecidas pela situação de jogo e ao seu objectivo, realizando habilidades básicas e acções técnico-tácticas fundamentais, com oportunidade e correcção de movimentos.
Patinagem	Patinar com equilíbrio e segurança, ajustando as suas acções para orientar o seu deslocamento com intencionalidade e oportunidade na realização de percursos variados.
Atividades Rítmicas e Expressivas (Dança)	Combinar deslocamentos, movimentos não locomotores e equilíbrios adequados à expressão de motivos ou temas combinados com os colegas e professor, de acordo com a estrutura rítmica e melodia de composições musicais.
Percursos na Natureza	Escolher e realizar habilidades apropriadas em percursos na natureza, de acordo com as características do terreno e os sinais de orientação, colaborando com os colegas e respeitando as regras de segurança e preservação do ambiente.

A importância atribuída a cada bloco difere de ano para ano, assim como a composição curricular é diferente para os quatro anos existentes no 1ºCEB. Note-se que

em Perícia e Manipulação e Deslocamentos e Equilíbrios, apenas estão expressos nos dois primeiros anos de escolaridade do 1ºCEB. Após o domínio das habilidades desejáveis para estes blocos permite a aquisição de aprendizagens específicas dos blocos que se seguem, mas também representará o culminar de mais uma etapa do desenvolvimento da criança (Ministério da Educação, 2004).

O bloco seguinte, nomeadamente o de Ginástica, só aparece no 3º e 4º anos do 1ºCEB. Aqui, as crianças vão aperfeiçoando as habilidades adquiridas anteriormente e desenvolvem a destreza gímnica no solo e em aparelhos. De acordo com o Ministério da Educação (2004), os alunos encontram-se num período bastante favorável ao nível do desenvolvimento motor assim como das suas características morfológicas para se efetuarem as aprendizagens específicas deste bloco.

O bloco dos Jogos aparece do 1º ao 4º ano, em que nos primeiros dois anos os jogos infantis favorecem a aquisição de habilidades básicas, para nos anos seguintes concretizarem a prática de jogos pré-desportivos.

A Patinagem, bloco seguinte, assim como o da Ginástica só aparece nos dois últimos anos de escolaridade. Este bloco, devido a movimentos como o deslizar e travar exige que o aluno já tenha um grande domínio do seu corpo principalmente no controlo da postura, e por isso este bloco é tão importante e insubstituível nas atividades físicas (Ministério da Educação, 1992).

As atividades Rítmicas Expressivas (Dança), surgem nos quatro anos de escolaridade e têm uma particularidade importante, que é a conexão direta com outras áreas de expressão. Características como a concentração, a combinação de habilidades a exploração livre do corpo, a representação de sentimentos através das ações rítmicas, são os pontos fortes deste bloco.

O bloco seguinte, Percursos na Natureza, também surge do 1º ao 4º ano de escolaridade e para além de desenvolver o sentido de orientação, também desenvolve habilidades como trepar, correr e saltar, sem nunca descuidar o meio onde estão inseridos e a explorar.

Por último, o bloco da Natação não tem um objetivo específico, pois é de carácter opcional, e maioria das escolas não dispõe das condições necessárias para a sua prática.

Contudo, aquelas que possuem estas condições tanto na escola como nos arredores devem tentar usufruir ao máximo do que este bloco tem para oferecer.

Concluindo, verificamos que mesmo com este documento orientador, esta área continua a ser desvalorizada em detrimento das restantes áreas disciplinares.

A importância da atividade motora não estruturada e estruturada

Como é visível, nos últimos anos, a vida familiar, nomeadamente a sua estrutura, o tempo que a família dispõe para estar com as crianças, assim como o tempo que as crianças têm para brincadeira livre tem vindo a diminuir drasticamente. Tudo isto leva a mudanças sociais e ao aumento de hábitos sedentários da população, sentindo-se essencialmente nas rotinas das crianças, pois a mobilidade social, o desenvolvimento e envolvimento eletrónico, a implementação de rotinas da vida extremamente organizadas e o tráfego urbano provocaram o aumento da restrição de espaço disponível para as atividades de rua (Neto, 1997).

Desta forma e por tudo isto, o espaço de convívio, a exploração do mundo natural, as experiências de grupo de amigos em jogos espontâneos têm vindo a diminuir e esta cultura é indispensável no desenvolvimento da criança, no que diz respeito às experiências de jogo informal decisivas no desenvolvimento motor, perceptivo e social (Neto, 2000). A ausência destas experiências por parte das crianças sem capacidade de independência no seu envolvimento físico leva a que muitas delas manifestem um repertório lúdico empobrecido, níveis preocupantes de sedentarismo e pouca capacidade de adaptação a novas situações que possam surgir. Segundo Neto (2000), este nível inquietante de sedentarismo infantil está em proporção à sentida diminuição da qualidade ambiental no que remete às oportunidades de jogo livre. Pois o que era um incentivo ocasional, espontâneo e rico passou a ser um estímulo estruturado e organizado, que também é necessário assim como a atividade não estruturada o é. Contudo, estas linhas orientadoras que dizem como, onde e com quem deve ser feito, limita os momentos de brincadeira livre da criança. E esta falta de momentos livres tem consequências no desenvolvimento da criança, nomeadamente na diminuição do nível de autonomia com implicações na convivência da criança com os outros e na adaptação a novas circunstâncias (Neto, 2000).

A ideia de que as brincadeiras livres de recreio das crianças no seu dia-a-dia são suficientes e que por este motivo podem substituir as aulas de Educação Física, não é a mais correta. Embora estes momentos também sejam fundamentais, a atividade à qual a

criança está sujeita em sala de aula é completamente diferente, pois a natureza desta aula tem uma intenção diferente do que estes momentos de exploração livre.

Papel da educação físico-motora

Os interesses da criança, sensivelmente até aos 3 anos, estão essencialmente focalizados no mundo exterior e, em especial, sobre o aspeto prático do movimento (Batistella, 2001). Como educação do movimento compreende-se a realização de atividades motoras que visam o desenvolvimento das habilidades como correr, saltar, empurrar, puxar, balançar, subir, descer, andar, e de capacidades físicas como agilidade, destreza, velocidade, velocidade de reação força e resistência (Batistella, 2001). Assim, a educação do movimento dá prioridade ao aspeto motor na formação do aluno (Nanni, 1998). No ambiente educacional este trabalho pode ser distribuído ao longo de todo período escolar (Nanni, 1998).

Segundo Gallahue e Ozmun (2005), as capacidades de coordenação motora são o suporte para uma favorável capacidade de aprendizagem sensoriomotora. Quanto mais elevado for o seu nível de desenvolvimento, melhor poderão ser aprendidos movimentos novos (Gallahue & Ozmun, 2005).

As experiências motoras que se iniciam na infância são de extrema importância para o desenvolvimento cognitivo, e é o principal meio pelo qual a criança explora, relaciona e controla o seu meio ambiente (Gallahue & Ozmun, 2005).

Através da exploração motora a criança desenvolve consciência do mundo que a rodeia, e de si própria. E este controlo motor possibilita à criança experiências concretas, que servirão como base para a construção de noções básicas para o seu desenvolvimento intelectual (Gallahue & Ozmun, 2005).

O movimento é reconhecido como sendo o objeto de estudo e aplicação da educação física (Nanni, 1998), pois a educação físico-motora trabalha com movimento e é indiscutível o seu contributo para o desenvolvimento global do ser humano (Batistella, 2001). De acordo com Nanni (1998), os movimentos básicos, as habilidades fundamentais e especializadas quando estão e são relacionadas com o lúdico, são uma mais-valia no

processo de aprendizagem pois favorecem a participação ativa da criança, porque através da exploração do movimento, do espaço e do tempo rítmico a criança aprende a expressar e a libertar as suas emoções.

A oportunidade proporcionada à criança de se mover, utilizando a sua criatividade, significa estabelecer experiências que irão permitir o desenvolvimento de habilidades motoras fundamentais através de padrões básicos de movimentos. Assim, e sabendo que o corpo é uma totalidade que se expressa sem recorrer às palavras, os professores de educação físico-motora não se podem limitar ao desenvolvimento de habilidades (Nanni, 1998). O que vai diferenciar a presença de um professor de educação físico-motora na Educação Pré-escolar é a comunicação, a compreensão, a leitura, a interação e o envolvimento, a promoção da evolução da criança por intermédio das manifestações corporais, do movimento, do jogo e das atividades lúdicas (Batistella, 2001).

A disciplina de educação físico-motora pode oferecer um contributo importante no que concerne à adoção de um estilo de vida saudável em que a atividade física e as práticas desportivas sejam incorporadas naquele estilo de vida e se valorize a sua relação com a saúde (Mota, 1992). Segundo Mota e Sallis (2002), duas vertentes de abordagem em relação à escola como fator influenciador da atividade física podem ser delineadas: 1) aquela que aborda os níveis de atividade por ela promovidos; 2) aquela que aborda a transmissão de hábitos de atividade física que possam ser mantidos ao longo da vida. A escola e essencialmente a disciplina de educação físico-motora têm a grande vantagem e oportunidade de ajudar e influenciar positivamente os jovens em períodos decisivos da sua vida, contribuindo para o desenvolvimento da sua personalidade, nas dimensões socio afetiva, motora, moral e cognitiva.

Segundo Matos e Graça (1991), a disciplina de educação físico-motora tem um papel crucial e insubstituível na promoção e criação de hábitos de vida saudáveis, uma vez que muitas crianças não terão, nem têm, outra oportunidade de praticar atividade física organizada e regular a não ser as experiências proporcionadas nas aulas de educação físico-motora (Mota, 1992).

Neste sentido, a escola e a disciplina de educação físico-motora deve proporcionar e oferecer à criança um programa rico e diversificado, em que lhes sejam proporcionadas

oportunidades de adquirir e desenvolver habilidades motoras, autoestima, confiança e conhecimento sobre os contributos desta área (Mota, 1999).

Papel da escola e do professor

Uma das principais referências de modos de viver socialmente aceites e desejados e uma das mais importantes experiências de relação social é a escola (Matos, 2000). E uma das disciplinas que mais contribui para isso é a educação físico-motora, pois para além de ter objetivos relacionados com aspetos biológicos (físico), tem também objetivos relativos às dimensões afetivas, cognitivas, motoras, sociais, éticas e culturais dos alunos (Castro, 2008). Neste sentido, o professor deve ter a preocupação de assegurar um papel de facilitação da ação, permitindo mais tarde uma cultura motora, fundamental a tarefas mais precisas e que solicitem maior exigência das diferentes estruturas e componentes da motricidade (Matos, 2000). O papel do professor é, essencialmente, a organização e a regulação das condições de aprendizagem, e criação de oportunidades para que os alunos aprendam, oferecendo-lhes muito tempo de prática adequada e diferenciada às suas possibilidades e necessidades (Ministério da Educação, 1992).

O professor deve considerar as aptidões dos alunos, os seus interesses e as características da dinâmica social da turma, de acordo com os objetivos e com os recursos atribuídos a cada escola para atingir os objetivos (Ministério da Educação, 2004). Em suma, é fundamental possuir um conhecimento das características específicas de cada idade, etapa ou fase, criar situações adequadas e diversificadas e fornecer estímulos adequados e suscetíveis de oferecer maior aquisição e desenvolvimento para que se promova um adequado desenvolvimento na criança (Brito, 1971).

Compete à escola e aos seus intervenientes de ensino influenciar, socializando os adolescentes no sentido de adquirirem hábitos de vida saudáveis que permaneçam ao longo da sua existência, como é, por exemplo, a prática de atividades físicas/desportivas. É necessário que se verifique uma influência do professor de Educação física e não só, podendo estes, serem apontados como motivo para os jovens praticarem atividades físicas de lazer através da sua função de motivação desportiva (Mota & Sallis, 2002).

O papel das escolas como preparadoras do futuro, para além de educar os alunos para o mundo do trabalho têm, também que passar a ser o de os educar para o mundo do lazer (Pires, 2002).

Papel da família

A criança é motivada para a prática de atividade física através de diversos agentes de socialização: a família, as instituições desportivas oficiais ou privadas; o espaço escolar, os grupos de amigos, a televisão, etc. O contexto social é para a criança uma referência fundamental quanto à criação de motivações, valores e normas de conduta na prática das suas atividades motoras e lúdicas (Neto, 2001).

Na perspetiva de Pereira, Neto e Smith (1997), um dos fatores importantes que condicionam ou não a escolha das atividades de lazer está relacionado com o contexto social e com as condições de vida nomeadamente a gestão do tempo escolar e familiar que determinam em grande parte as opções de tempos livres das crianças e jovens. Num estudo realizado por Pires (1993), constatou-se que três principais motivos que levam as pessoas a praticar desporto são os seguintes: desejo de exercício físico, divertimento e ocupação dos tempos livres e o bem-estar que advém da prática de uma atividade desportiva. Por outro lado, os motivos que levam as pessoas a não praticar desporto são: a falta de tempo livre o desinteresse pelo desporto, a idade, a saúde e a falta de instalações (Batistella, 2001).

Estudos empíricos

De seguida, são apresentados alguns estudos no âmbito do desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais.

Cotrim, Lemos, Júnior e Barela (2011) desenvolveram um Estudo no Brasil que teve como objetivo comparar o desenvolvimento de habilidades motoras fundamentais de crianças no início do 2º Ciclo do Ensino Básico, sujeitas a diferentes conteúdos, oportunidades de prática motora e instrução específica no 1º Ciclo do Ensino Básico. Este incidiu em 30 crianças, 15 crianças (7 meninas e 8 meninos) com idade de $10,7 \pm 0,3$ anos de uma escola pública, matriculados no 5º ano e 15 crianças (7 meninas e 8 meninos) com idade de $10,7 \pm 0,4$ anos de uma escola privada, matriculados no 5º ano. Os investigadores para avaliar o desempenho motor da criança utilizaram o *Test of Gross Motor Development – Second Edition* (TGMD-2).

Os resultados mostraram diferenças no desenvolvimento das habilidades motoras entre as crianças que tiveram diferentes conteúdos, oportunidade e instrução para a prática motora. Embora não tenha sido realizada nenhuma avaliação sistematizada das aulas e das condições das escolas, as crianças da escola privada apresentaram desenvolvimento motor superior às crianças da escola pública.

A associação entre atividade física, habilidades e coordenação motora em crianças portuguesas foi um estudo desenvolvido por Lopes, Lopes, Santos e Pereira (2011) que tinha como objetivo verificar a relação entre a atividade física habitual, o desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais e a coordenação motora em crianças do 1º ano de escolaridade. A amostra foi constituída por duas turmas do 1ºano de escolaridade que englobou um total de 21 crianças, 13 meninas e 8 meninos com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos. Desta forma, os instrumentos utilizados para a avaliação, nomeadamente da atividade física foi por acelerometria, utilizando o monitor de atividade MTI *ActiGraph* (*Manufacturing Technology Incorporated*, MTI), as habilidades motoras fundamentais foram avaliadas com o TGMD-2, e para avaliar a coordenação motora, foi escolhido o Teste de Coordenação Corporal para Crianças (*Körperkoordinations test für kinder* - KTK).

De acordo com os investigadores, no que diz respeito às habilidades motoras fundamentais e à coordenação motora, a amostra apresentou resultados baixos, indicadores de possíveis insuficiências do desenvolvimento coordenativo e de pobre desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais. Apenas foram encontradas correlações significativas entre a atividade física habitual e o TGMD-2.

Por sua vez, Martins e Serrano (2011) procuraram verificar se a prática de atividade física orientada influencia ou não o desenvolvimento motor das habilidades locomotoras e manipulativas. O estudo incidiu num grupo de 45 crianças com 5 anos de idade, das quais 20 eram meninas e 25 meninos. A amostra foi dividida em três grupos de 15 elementos, o grupo 1 – G1, o grupo 2 – G2 e o grupo 3 – G3. Quanto ao G1, apenas tinha atividade física orientada uma vez por semana, o G2 tinha duas vezes por semana e o G3 tinha duas vezes por semana mais atividade desportiva extracurricular. Os investigadores para este estudo usaram como instrumento da avaliação das habilidades motoras fundamentais o TGMD-2 e aplicaram como pré-teste e pós-teste. Desta forma, com a análise dos dados verificaram a existência de diferenças estatisticamente significativas nas habilidades tanto locomotoras como nas habilidades manipulativas dos dois momentos de avaliação. O tempo de atividade física estruturada apenas apresentou ganhos significativos ao nível das habilidades manipulativas.

Um outro estudo foi desenvolvido no Irão (Bakhtiari, Shafinia, & Ziaee, 2011) com um grupo de 40 meninas com idades compreendidas entre os 8 e 9 anos e teve como objetivo estudar a influência da seleção de alguns exercícios no desenvolvimento motor das meninas do 3º ano de escolaridade. Este estudo durou oito semanas, com 3 sessões por semana de 45 minutos. Para a avaliação das habilidades motoras fundamentais usou-se o TGMD-2 e os exercícios selecionados foram a corrida, o galopar, o pé-coxinho, o saltar por cima, o deslocamento lateral nas habilidades locomotoras, já nas habilidades manipulativas foram o lançar, o agarrar por baixo e por cima, o pontapear, o rebater, o driblar e o rebolar. Concluíram que houve diferenças significativas entre o grupo de controle e experimental nas habilidades locomotoras, manipulativas e no quociente motor global.

Amaro, Matos, Marouço, Neves e Santos (2011) desenvolveram um estudo em Portugal que visou averiguar se a variabilidade das condições de práticas e a influência contextual, na aprendizagem da habilidade motora: largar e pontapear sem ressalto – em precisão, se traduz numa melhor performance num teste de *Transfer*, num grupo de 40 crianças do género masculino com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos. Esta intervenção teve uma duração numa fase inicial, de 3 repetições, nomeadamente no largar e pontapear sem ressalto, 15 repetições na fase de aquisição e 5 repetições na fase final. Quanto à avaliação procedeu-se em quatro momentos de organização de prática distinta: contínua, por blocos, por séries e aleatória. Neste sentido, os investigadores concluíram que a organização de prática variada, na aprendizagem da habilidade motora largar e pontapear, sem ressalto, em precisão, obteve melhores resultados, mas apenas com significância no grupo que praticou por blocos.

Barnett, Beard, Beurden, Brooks, Morgan e Zask (2009) desenvolveram um estudo com o objetivo avaliar o impacto de uma intervenção motora a longo prazo, ao nível da competência motora e atividade física de 928 adolescentes Australianos. Para avaliar a competência motora recorreu-se ao *Move it Groove it* (MIGI) para as habilidades de lançar, agarrar, lançar por cima, pontapear, galopar, saltar ao pé-coxinho, corrida de velocidade e equilíbrio estático; e mais tarde 3 habilidades manipulativas foram reavaliadas através do *Physical Activity and Skill Study* (PASS). Para avaliar a atividade física usaram o APARQ – *The Adolescent Physical Activity Recall Questionnaire*. Para este estudo foram determinados diferentes momentos de avaliação, nomeadamente na infância em 2000 e na adolescência em 2006 e a duração do programa MIGI foi de 12 meses. Desta forma e seis anos após o programa de intervenção MIGI, os adolescentes apresentaram uma melhor performance na habilidade de agarrar relativamente ao grupo de controlo, mas perderam a sua superioridade nas habilidades de lançar e pontapear. Nas restantes mantiveram a superioridade. Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre o grupo de intervenção de controlo no nível de atividade física.

Em Portugal, Lopes (2003) verificou os efeitos das aulas de educação física na mudança na aptidão física, capacidade de coordenação corporal e habilidades motoras em grupos externos. Este incidiu num grupo de 80 crianças portuguesas com idades

compreendidas entre os 8 e 10 anos, que frequentavam o 3º e o 4º anos de escolaridade. Esta intervenção decorreu durante um ano letivo, em que duas turmas tinham duas aulas por semana e outras duas com três aulas por semana. Quanto à avaliação foi efetuada em três momentos: início, meio e fim do ano letivo. Para a avaliação da aptidão física foi utilizada a bateria de testes AAHPERD *Physical Best* (AAHPERD, 1989), para a avaliação da coordenação corporal usou-se a bateria KTK (Schiling & Kiphard, 1974) e na avaliação das habilidades motoras foi o futebol, nomeadamente o passe com ressalto na parede, remate à baliza, drible e toques de sustentação; no basquetebol o lançamento, passe, drible e movimento defensivo; no andebol o passe com ressalto na parede, drible, remate com precisão à baliza; no atletismo a velocidade de corrida (40 m), a distância no salto em comprimento, a distância de lançamento da bola de ténis e a altura no salto em altura; na ginástica o rolamento à frente e atrás engrupado, apoio invertido de cabeça, roda, salto e extensão no solo. O investigador concluiu que a estrutura didático-metodológica foi pouco eficaz na elevação dos níveis de aptidão física, das habilidades do atletismo e do basquetebol nos grupos extremos. Foi razoavelmente eficaz nas habilidades do andebol e futebol, e eficaz nas habilidades de ginástica e na coordenação corporal.

Anos antes, em 1997, Lopes analisou a mudança ocorrida ao longo do ano letivo na aptidão física, na coordenação e nas habilidades motoras de crianças em idade escolar, quando sujeitas a diferentes programas e a diferentes frequências semanais de aulas de Educação Física. Da amostra constituíam 100 crianças com 9 anos de idade, distribuídas por 4 grupos experimentais e 1 de controlo.

A avaliação foi efetuada em 3 momentos: início, meio e final de ano letivo. O instrumento utilizado para a avaliação da aptidão física foi a bateria de testes *American Alliance for Health Physical Education Recreation and Dance* (AAHPERD) *Physical Best*. Na avaliação da coordenação corporal usou-se a bateria KTK. Respetivamente às habilidades motoras no futebol avaliou-se o passe com ressalto na parede, o drible, toques de sustentação; no basquetebol usou-se a bateria de testes de AAHPERD; no andebol o passe com ressalto na parede e drible; no atletismo a velocidade de corrida (40 m), a distância no salto em comprimento, a distância de lançamento da bola de ténis e a altura no salto em altura; na ginástica o rolamento à frente e atrás engrupado, apoio invertido de cabeça,

roda, salto em extensão (eixo) no back transversal (60 cm de altura); teste de corrida vaivém com transporte de blocos da AAHPERD e teste de lançamento da bola de ténis a um alvo. Esta intervenção decorreu durante um ano letivo, em que dois dos grupos experimentais usufruíram de 3 sessões de 1 hora por semana que perfizeram um total de 88 sessões. Já os outros dois grupos tiveram 2 sessões de 1 hora por semana com um total de 58 e 59 sessões. Concluiu que os grupos sujeitos a aulas de Educação Física (experimentais) obtiveram níveis de desenvolvimento mais elevados na aptidão física, coordenação e habilidades motoras relativamente ao grupo de controlo. O programa alternativo teve efeitos superiores ao programa oficial no desenvolvimento dos níveis de expressão da aptidão física e coordenação.

Nos Estados Unidos da América, Butterfield e Mars (1987) com um grupo de 24 crianças, 14 meninos e 10 meninas, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, 15 num grupo de intervenção e 9 num grupo de controlo, delinearam um estudo que visava avaliar os efeitos das atividades estruturadas no desenvolvimento de habilidades motoras fundamentais – correr, agarrar, lançar, saltar e subir escadas. Os investigadores recorreram ao *Ohio State University Scale of Intra Gross Motor Assessment* (OSU-SIGMA), e decorreu em 8 sessões de 40 minutos cada. Estes concluíram que as crianças sujeitas à intervenção registaram melhorias nas habilidades: correr, agarrar, lançar, saltar, e subir escadas. As crianças do grupo de controlo não apresentaram melhoria entre o pré e o pós-teste.

Vários estudos de intervenção acima referidos suportam que é necessária uma intervenção estruturada para as crianças atingirem o nível maturo das habilidades motoras fundamentais.

METODOLOGIA

Neste subcapítulo apresentam-se as opções metodológicas, a caracterização da amostra e dos instrumentos seleccionados para a recolha de dados, bem como o protocolo de avaliação e a calendarização do estudo.

Opções metodológicas

O presente estudo incide numa investigação de enfoque quantitativo de natureza descritiva, uma vez que procura avaliar se as crianças do 4º ano de escolaridade atingiram as habilidades motoras fundamentais e em que nível motor se encontram de acordo com os estádios estipulados por Gallahue e Ozmun (2005).

Segundo Coutinho (2014), esta investigação do ponto de vista conceptual, centraliza-se na “análise de factores e fenómenos observáveis e na medição/avaliação em variáveis comportamentais e/ou socioafetivas passíveis de serem medidas, comparadas e/ou relacionadas no decurso do processo da investigação empírica” (Coutinho, 2014, p. 26).

Dentro desta metodologia quantitativa, como já referimos, recorreremos ao plano descritivo, pois este preocupa-se em especificar as propriedades e as características de factos relevantes que se encontrem em análise. Para tal é necessário que sejam medidos, avaliados e recolhidos dados de diferentes aspetos do fenómeno em pesquisa, para poder descrever o que se pesquisa (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2006). Os estudos descritivos “centram-se em coletar dados que mostrem um evento, uma comunidade, um fenómeno, feito, contexto ou situação que ocorre (para os pesquisadores quantitativos: medir com a maior precisão possível). Este é o seu valor máximo.” (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2006, p. 102). Ou seja, como refere Coutinho (2014) “o objetivo destes métodos é recolher dados que permitam descrever da melhor maneira possível comportamentos, atitudes, valores e situações” (p. 298).

Assim sendo, este tipo de investigação consiste num procedimento constante de recolha de dados quantificáveis e observáveis, em que procuramos descobrir e observar

fenómenos com o objetivo de descrevê-los, classificá-los e interpretá-los. Desta forma, esta perspectiva quantitativa derivada de um paradigma positivista expressa-se numericamente (Coutinho, 2014).

Amostra

O estudo englobou três turmas do 4º ano de escolaridade que perfaz um total de sessenta crianças, vinte e nove do sexo feminino e trinta e uma do masculino, com idades compreendidas entre os nove e os onze anos. As três turmas em estudo são de escolas diferentes, em que duas destas pertencem a centros escolares sediados no concelho de Viana do Castelo ao contrário da outra que pertence a Ponte de Lima.

A participação dos alunos neste estudo implicou o preenchimento de um termo de autorização (Anexo 2) por parte dos encarregados de educação, onde se mostraram recetivos assinando, assim, todas as autorizações.

Instrumentos para a recolha de dados

Para avaliar o desempenho motor foi construída uma *checklist* para cada uma das habilidades (Anexo 3) com base nos descritores de Gallahue e Ozmun (2005). Neste instrumento, o desempenho motor é descrito em três estádios, estádio inicial, o elementar e o maturo, e os respetivos descritores.

Todos os dados foram recolhidos pela autora deste estudo em três escolas distintas. Esta recolha, nomeadamente as gravações audiovisuais das habilidades motoras fundamentais foram realizadas maioritariamente no ginásio, tendo sido necessário recorrer ao espaço exterior do recreio para a gravação das habilidades de locomoção, como exemplo, o correr e o galopar.

Na aplicação do protocolo de avaliação, o registo de cada habilidade foi feito através de uma câmara de vídeo colocada numa posição lateral ou frontal, consoante a habilidade que estivesse a ser avaliada. É importante também referir que este processo de recolha de dados foi feito também nas semanas de regência do par de estágio.

Para um melhor funcionamento do registo das habilidades e para rentabilizar o tempo, começou-se por fazer um levantamento do material necessário para cada habilidade. Numa fase posterior, procedeu-se à realização das marcas no ginásio e no espaço exterior fundamentais para uma boa execução das habilidades.

Seguidamente, para a execução das habilidades motoras fundamentais, os alunos dirigiam-se até ao ginásio, onde lhes eram enumeradas as habilidades que iam ser gravadas naquele dia. Previamente, procedia-se à explicação da habilidade seguindo o protocolo de avaliação, executando-a de seguida para que os alunos a pudessem observar e compreender o que se pretendia que executassem. Houve também um momento de prática e de esclarecimento de dúvidas, seguindo-se por fim à gravação. Foram realizadas duas tentativas para cada criança, sendo analisada a melhor.

Depois do registo vídeo, cada criança foi categorizada no estágio inicial, elementar ou maturo de acordo com os descritores já referidos. Importa referir que onde a criança registou maior número de itens (descritores) foi categorizada no respetivo estágio.

O protocolo de avaliação contempla as seguintes habilidades motoras e respetivos descritores de desempenho:

Habilidades de locomoção



Figura 2 - Correr

Habilidade Motora: Corrida

Descrição da atividade: Com dois cones distanciados 15 metros entre si, dizer à criança para correr o mais rápido possível entre os cones após o apito.

Descritores de desempenho: *Checklist* (Anexo 3).



Figura 3 - Galopar

Habilidade Motora: Galopar

Descrição da atividade: Com dois cones distanciados 8 metros entre si, dizer à criança para galopar de um cone ao outro.

Descritores de desempenho: *Checklist* (Anexo 3).



Figura 4 - Pé-coxinho

Habilidade Motora: Pé – coxinho

Descrição da atividade: Com dois cones distanciados 5 metros entre si, dizer à criança para fazer sucessivos saltos de um cone ao outro. Na primeira tentativa realiza com o pé direito e na segunda tentativa saltar em pé-coxinho em direção ao 1º cone com o pé esquerdo.

CrITÉRIOS de êxito: *Checklist* (Anexo 3).



Figura 5 - Saltar por cima

Habilidade Motora: Saltar por cima

Descrição da atividade: Dois cones com uma corda de 1 metro presa na extremidade de cada cone. Colar uma fita adesiva no chão de modo a que fique paralela e afastada cerca de 3 metros dos cones. A criança posiciona-se em cima da fita adesiva, corre e salta por cima da corda.

CrITÉRIOS de êxito: *Checklist* (Anexo 3).



Figura 6 - Salto horizontal

Habilidade Motora: Salto horizontal

Descrição da atividade: Colar uma fita adesiva no chão, onde será feita a partida. Dizer à criança para saltar o mais longe possível.

CrITÉRIOS de êxito: *Checklist* (Anexo 3).



Figura 7- Salto vertical

Habilidade Motora: Salto Vertical

Descrição da atividade: Colar uma fita adesiva no chão por baixo de um cesto de basquetebol. Dizer à criança para se posicionar sobre a fita e tentar saltar o mais alto que conseguir na direção do cesto.

CrITÉRIOS de êxito: *Checklist* (Anexo 3).



Figura 8-Rolamento à frente

Habilidade Motora: Rolamento à frente

Descrição da atividade: Colocar um colchão no chão. Dizer à criança para se posicionar longitudinalmente sobre o colchão e rolar para a frente sobre si mesma.

Critérios de êxito: Checklist (Anexo 3).

Habilidades manipulativas



Figura 9- Pontapear

Habilidade Motora: Pontapear

Descrição da atividade: Marcar uma linha a 10 metros da parede outra linha a 6 metros da parede. Colocar a bola na linha dos 6 metros. Dizer à criança para se colocar na outra linha e ao apito correr até à bola e pontapear com força contra a parede.

Critérios de êxito: Checklist (Anexo 3).



Figura 10- Driblar

Habilidade Motora: Driblar

Descrição da atividade: Dizer à criança para driblar seis vezes consecutivas no mesmo local, usando uma mão e termina agarrando a bola.

Critérios de êxito: Checklist (Anexo 3).



Figura 11- Lançar por cima

Habilidade Motora: Lançar por cima

Descrição da atividade: Colar uma fita adesiva no chão a 6 metros da parede. A criança deve ficar atrás da linha de frente para a parede. Dizer à criança para lançar a bola com força contra a parede.

CrITÉRIOS de êxito: *Checklist* (Anexo 3).



Figura 12-Agarrar

Habilidade Motora: Agarrar

Descrição da atividade: Marcar duas linhas com uma distância entre si de 5 metros. A criança fica numa linha e o lançador fica na outra linha. Lançar a bola por baixo diretamente para a criança com um ligeiro arco orientando-o para o seu peito. Dizer à criança para agarrar a bola com as duas mãos. A bola deve ser recebida entre os ombros e a cintura da criança.

CrITÉRIOS de êxito: *Checklist* (Anexo 3).

Procedimentos estatísticos

Para o tratamento de dados estatísticos utilizou-se o programa Statistical Package for Social Sciences (SPSS) versão 23 para Windows. Na análise de dados foi utilizada a estatística descritiva, frequências absolutas e relativas e o teste U de Mann-Whitney para comparar o desempenho motor entre géneros.

Calendarização do estudo

O estudo decorreu entre setembro de 2014 e novembro de 2015 e passou por várias fases. A primeira fase desta investigação correspondeu à definição do problema e à pesquisa bibliográfica relacionada com o tema. Uma vez definido o problema, iniciou-se a construção do protocolo das habilidades a executar.

De seguida, foi elaborado e entregue o pedido de autorização aos encarregados de educação das turmas participantes. Após todos os pais terem autorizado a colaboração dos seus educandos no estudo, preservando sempre o anonimato, foi aplicado o protocolo, primeiramente na escola onde decorreu a prática e depois nas outras escolas.

Ao longo da PES II foram recolhidos dados sobre a turma e a escola, bem como o meio envolvente para se proceder então à caracterização do contexto.

Segundo a definição do problema e a pesquisa bibliográfica, foram definidos e redigidos os tópicos da revisão de literatura, que foi sendo revisitada e reformulada ao longo do estudo sustentando todas as opções adotadas.

Posteriormente, procedeu-se à análise dos dados, nomeadamente à visualização dos vídeos e registo do estágio em que as crianças se encontravam. Após esta fase, iniciou-se a apresentação e discussão dos dados e seguidamente à redação das conclusões.

Na seguinte tabela é apresentada, resumidamente, a calendarização do estudo.

Tabela 13.
Calendarização do estudo

Datas	set.	out.	nov.	dez.	jan.	fev.	mar.	abr.	mai.	jun.	set.	out.	nov.
Fases do estudo													
Definição do problema													
Pesquisa bibliográfica													
Elaboração do protocolo das habilidades													
Pedido de autorização aos encarregados de educação													
Aplicação do protocolo													
Contacto com as outras escolas envolvidas													
Caracterização do contexto													
Definição da metodologia													
Revisão de literatura													
Reflexão PES I e PES II													
Análise de dados													
Conclusões													

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste subcapítulo são reportados os resultados sobre o desempenho nas habilidades de locomoção e manipulativas, assim como as diferenças entre género. Por último fazemos uma análise dos erros mais frequentes na execução das habilidades avaliadas.

Tabela 14.

Desempenho motor ao nível das habilidades de locomoção

Habilidades	Estádio	Total <i>N (%)</i>	Masculino <i>n (%)</i>	Feminino <i>n (%)</i>	<i>p</i>
Correr	Inicial	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0,140
	Elementar	2 (3,3)	0 (0)	2 (6,9)	
	Maturo	58 (96,7)	31 (100,0)	27 (93,1)	
Pé-coxinho	Inicial	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0,288
	Elementar	4 (6,8)	1 (3,3)	3 (10,3)	
	Maturo	55 (93,2)	29 (96,7)	26 (89,7)	
Galopar	Inicial	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0,041
	Elementar	13 (21,7)	10 (32,3)	3 (10,3)	
	Maturo	47 (78,3)	21 (67,7)	26 (89,7)	
Rolamento à frente	Inicial	5 (11,4)	4 (18,2)	1 (4,5)	0,764
	Elementar	9 (20,5)	3 (13,6)	6 (27,3)	
	Maturo	30 (68,2)	15 (68,2)	15 (68,2)	
Salto horizontal	Inicial	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0,313
	Elementar	23 (39,7)	10 (33,3)	13 (46,4)	
	Maturo	35 (60,3)	20 (66,7)	15 (53,6)	
Salto por cima	Inicial	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0,634
	Elementar	25 (41,7)	12 (38,7)	13 (44,8)	
	Maturo	35 (58,3)	19 (61,3)	16 (55,2)	
Salto vertical	Inicial	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0,002
	Elementar	27 (46,6)	8 (26,7)	19 (67,9)	
	Maturo	31 (53,4)	22 (73,3)	9 (32,1)	

Observando a tabela 14 verificamos que em sete habilidades de locomoção, apenas três obtiveram uma taxa de sucesso próxima ou superior a 80 %, nomeadamente as habilidades de galopar (78,3%), corrida (96,7%) e pé-coxinho (93,2%), encontrando-se no estágio maturo segundo os critérios de êxito de Gallahue e Ozmun (2005). Contudo, verificamos que nem todas as crianças têm adquiridas as habilidades motoras fundamentais (HMF) e em consequência ainda não atingiram o estágio maturo. Segundo Gabbard (2008) e Gallahue e Ozmun (2005), o alcance de um estágio maturo nas habilidades básicas de estabilidade, locomoção e manipulação, com condições intrínsecas e extrínsecas íntegras, é alcançado por volta dos 6 anos. E de acordo com Gallahue e Ozmun (2005), este grupo já deveria integrar a fase especializada do desenvolvimento motor.

No entanto, apesar de haver resultados bastante positivos, existem algumas habilidades em que o desempenho não foi tão satisfatório. No salto vertical, apenas 31 crianças conseguiram executá-la com um nível maturo, o que significa que a criança cumpre os seguintes critérios: “ agachamento preparatório com flexão dos joelhos entre 60 e 90 graus; extensão firme das coxas, joelhos e tornozelos; elevação dos braços coordenada e simultânea; inclinação da cabeça para cima com os olhos focados no alvo; extensão total do corpo; elevação do braço de alcance com inclinação do ombro combinada com o abaixamento do outro braço no auge do voo; pouso controlado bastante próximo do ponto de partida” (Gallahue & Ozmun, 2005, p. 248). Esta foi a habilidade de locomoção que obteve uma taxa de 53,4%, a mais baixa obtida nestas habilidades. Com uma taxa de 58,3%, um pouco superior à habilidade anterior, no salto por cima apenas 35 crianças conseguiram realizá-la corretamente. A maior dificuldade apresentada foi a extensão e alcance com as pernas. Note-se que no salto horizontal também 35 crianças (60,3%) conseguiram executá-la corretamente e 23 (39,7%) ainda se encontram num estágio elementar.

Quanto à habilidade rolamento à frente, foi onde sentiram mais insegurança ao executá-la. Contudo, das 44 crianças que a executaram, apenas 14 se encontram em estádios diferentes do maturo, nomeadamente 9 (20,5%) no elementar e 5 (11,4%) no inicial. Esta habilidade é a única das aplicadas ao grupo que ainda se encontra num estágio inicial, sendo a maior taxa de negação na execução. O facto destes resultados se apresentarem tão baixos, deve-se certamente à falta de oportunidades que não foram

proporcionadas ao longo do seu percurso escolar, tanto no 1º Ciclo do Ensino Básico, assim como no pré-escolar, pois neste período as crianças devem ser estimuladas pelos seus educadores para as habilidades motoras fundamentais serem desenvolvidas (Ministério da Educação, 1997). No final do pré-escolar, as crianças com 6 anos de idade já deveriam realizar um leque variado de habilidades motoras fundamentais inclusive o rolamento à frente (Ministério da Educação, 2010).

Mas para isto acontecer é necessário que haja uma constante estimulação, por isso este fator não deve ser alvo de preocupação apenas a partir do 1º CEB, deverá surgir antes. Na verdade, o Ministério da Educação (1997) declara que a escola deve proporcionar estas oportunidades para que a criança desenvolva a motricidade fina e global, adquirindo um maior domínio sobre o seu próprio corpo, aprendendo a utilizá-lo e a usufruir das suas capacidades. No entanto, embora estas oportunidades não surjam sempre no pré-escolar, os professores do 1ºCEB, também têm obrigação de as proporcionar. Para tal, e para apoiar estes momentos há tempo destinado e estipulado para trabalhar este tipo de habilidades motoras, as aulas de educação físico-motora. Por exemplo o rolamento à frente, não deve ser praticado nos momentos livres, pois as condições nem sempre são as melhores. Desta forma, o Ministério da Educação (1992) afirma que estas condições podem ser garantidas nestas aulas, apoiando e proporcionando o desenvolvimento global da criança. Contudo, questiona-se se o tempo destinado a esta atividade motora estruturada será suficiente.

Ao longo de todo o trabalho já foi salientada a importância da qualidade da instrução e execução das tarefas proporcionadas nas aulas de educação física, no entanto realçamos também a carga horária destinada a esta área. A carga horária que o Ministério da Educação estipulou para a área disciplinar das Expressões Artísticas e Físico-Motoras, que engloba a Expressão e Educação Físico-Motora, Musical, Plástica e Dramática foi de 3 horas semanais (Dec. Lei n.º 91/2013 de 10 de julho). Se distribuirmos estas 3 horas de forma igual pelas diferentes vertentes que englobam a área disciplinar dá um total de 45 minutos a cada uma, contrariando o Comité de Ministros (2003) que defende como ideal as crianças frequentarem 1 hora de atividade física/motora por dia.

Segundo alguns estudos (Martins & Serrano, 2011; Lopes, 1997), o número de aulas semanais de Educação Física influencia a aprendizagem e o desenvolvimento da aptidão

física, da coordenação e das habilidades motoras, reforçando que o número de aulas semanais influencia positivamente nas mudanças das aptidões e das habilidades motoras.

Uma vez que os grupos em questão só frequentam uma aula semanal, podemos afirmar que estas crianças não estão a frequentar um número de aulas de EEFM adequado, portanto não recebem uma quantidade de atividade motora suficiente.

Ao nível das habilidades de locomoção registamos diferenças estatisticamente significativas entre género apenas nas habilidades galopar ($p=0,041$) e salto vertical ($p=0,002$). De acordo com Neto (1995), o desenvolvimento motor varia de acordo com a idade e com o género. O mesmo autor defende ainda que estas diferenças estão relacionadas com pressões socioculturais que condicionam as oportunidades de aprendizagem e as diferenças vão aumentando, gradualmente, com a idade.

Como é possível observar na habilidade galopar o género feminino conseguiu melhores resultados comparativamente ao género oposto e segundo Cratty (1986), normalmente, o género feminino apresenta melhor desempenho que o género masculino em tarefas que exigem equilíbrio e precisão do movimento.

Já o género masculino foi superior na habilidade salto vertical, no entanto, nas outras habilidades podemos verificar que se encontra maioritariamente no estágio maturo, e conseguiu taxas de sucesso superiores ao género feminino. Embora estas não sejam significativas, especula-se que este predomínio do género masculino se dê por ser mais ativo do que o género feminino, pois foi visível uma melhor coordenação motora bem como uma melhor performance nas habilidades motoras fundamentais. Era notório que para além das aulas de EEFM, algumas destas crianças praticavam alguma modalidade desportiva, tanto pela sua concentração na tarefa, assim como pela sua destreza motora (Lopes, Lopes, Pereira, & Santos, 2011). Sabemos que em 31 meninos, 21 praticam pelo menos uma modalidade desportiva e, em 29 meninas apenas praticam 15.

Em suma, estas diferenças ao nível do género podem advir de inúmeros fatores, tanto biológicos, ambientais assim como das oportunidades proporcionadas.

Tabela 15.

Desempenho motor ao nível das habilidades de manipulação

Habilidades	Estádio	Total <i>N (%)</i>	Masculino <i>n (%)</i>	Feminino <i>n (%)</i>	p
Agarrar	Inicial	2 (3,7)	1 (3,8)	1 (3,6)	0,356
	Elementar	7 (13,0)	2 (7,7)	5 (17,9)	
	Maturo	45 (83,3)	23 (88,5)	22 (78,6)	
Driblar	Inicial	2 (3,4)	2 (6,7)	0 (0)	0,003
	Elementar	12 (20,7)	0 (0)	12 (42,9)	
	Maturo	44 (75,9)	28 (93,3)	16 (57,1)	
Pontapear	Inicial	13 (22,4)	3 (10,0)	10 (35,7)	<0,001
	Elementar	7 (12,1)	0 (0)	7 (25,0)	
	Maturo	38 (65,5)	27 (90,0)	11 (39,3)	
Lançar por cima	Inicial	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0,060
	Elementar	28 (51,9)	10 (38,5)	18 (64,3)	
	Maturo	26 (48,1)	16 (61,5)	10 (35,7)	

Analisando a tabela 15 verificamos que o grupo em nenhuma habilidade manipulativa se encontra, exclusivamente, no estágio maturo. E só na habilidade de lançar por cima é que não encontramos crianças no estágio inicial. No entanto, nesta mesma habilidade, encontramos mais de metade das crianças (51,9%) no estágio elementar. É de salientar também que só na habilidade de agarrar (83,3%) é que encontramos uma taxa de sucesso superior a 80%, ou seja, 45 crianças executam corretamente os critérios de êxito estipulados por Gallahue e Ozmun (2005) “não há reação de fuga; olhos seguem a bola até às mãos; braços ajustam-se à trajetória da bola; amortecimento do impacto da bola; mãos e dedos agarram a bola; agarrar prepara ações posteriores; adoção de técnicas de agarrar variáveis; apoios participam ativamente na receção”. Contudo, ainda encontramos crianças num nível inicial (3,7%) e elementar (13,0%).

Na habilidade de driblar, as crianças obtiveram uma taxa de sucesso de 75,9%, ou seja, 44 crianças executaram a tarefa num nível motor maturo de acordo com os critérios

de êxito estipulados por Gallahue e Ozmun (2005). Nesta habilidade também é evidente a diferença entre os gêneros, onde os meninos se mostraram superiores às meninas. Como é possível analisar, apenas 2 meninos (6,7%) é que executaram esta habilidade num nível inicial e 28 (93,3%) executou já num nível maturo. Quanto às meninas, apesar de nenhuma se encontrar no estágio inicial e de a maioria (57,1%) da amostra nesta habilidade se encontrar num nível maturo, ainda verificamos que muitas meninas (42,9%) não têm adquiridos os critérios de êxito necessários para atingirem um estágio maturo.

Na habilidade pontapear é onde nos deparamos com mais crianças num estágio inicial (22,4%) nas habilidades manipulativas. E isto acontece porque 10 meninas (35,7%) e 3 meninos (10,0%) no ato de pontapear ainda demonstram movimentos muito restritos e limitados à ação da perna; o tronco permanece direito; usam os braços para manter o equilíbrio; a perna que pontapeia tem um movimento para trás limitado e no momento de pontapear empurra mais a bola do que executa a ação de pontapear.

Globalmente, podemos observar que ainda existe um número significativo de crianças que ainda não adquiriu algumas habilidades manipulativas, visto que ainda encontramos crianças nos estágios inicial e elementar, quando já deviam encontrar-se no estágio maturo.

De acordo com Gallahue e Ozmun (2005), estas crianças já deveriam ter adquirido estas habilidades, pois para além de já se encontrarem no fim do 1ºCEB, aos 8 anos já deveriam encontrar-se na fase motora especializada, concretamente no estágio transitório. Contudo, a aquisição destas habilidades não depende unicamente da idade, também está relacionada com a natureza da tarefa, o genótipo e fenótipo do indivíduo (Gallahue & Ozmun, 2005).

Uma vez mais voltamos à importância do tempo destinado à atividade motora estruturada, pois como já foi referido, infelizmente é pouco e a falta de oportunidades proporcionadas faz com que estes resultados sejam preocupantes. Num estudo realizado por Martins e Serrano (2011) com o objetivo de averiguar se a prática de atividade física orientada influenciava o desenvolvimento destas habilidades, concluíram que as crianças que foram sujeitas a três sessões semanais de atividade motora apresentaram valores significativamente superiores nas habilidades manipulativas comparativamente às crianças

que apenas praticavam uma ou duas sessões por semana. Deste modo, o proporcionar estes momentos de atividade motora estruturada são cruciais para a aquisição e estabilização das habilidades motoras básicas da criança.

No que diz respeito às diferenças entre género, ao nível das habilidades manipulativas, existem diferenças estatisticamente significativas como já referido, nas habilidades de driblar ($p=0,003$) e pontapear ($p<0,001$).

Na habilidade de pontapear, os resultados vão ao encontro da literatura (Silva, 2010), pois o ensino e as oportunidades que lhes são proporcionadas é o que dita se uma criança atinge o estágio maturo. Como a maioria do género masculino frequenta diversas modalidades desportivas, maioritariamente o futebol, era de esperar que nesta habilidade apresentassem resultados estatisticamente significativos em relação ao género feminino, uma vez que o pontapear é trabalhado com alguma frequência, para além de outros exercícios. E já foi comprovado por outros investigadores (Lopes, 1997) que a atividade estruturada tem efeito positivo na aquisição de habilidades. Prova disso foi um estudo de caso realizado por Williams (citado por Lopes, 1997), em que uma criança foi submetida, durante sete dias a sessões de 30 minutos, em que a tarefa era agarrar uma bola de ténis apenas com uma mão, e após este treinamento, melhorou significativamente, com uma taxa de sucesso de 90%. No entanto é de salientar que esta resposta ao treino varia de indivíduo para indivíduo, pois, fatores como a idade, o sexo, as experiências vivenciadas, o nível de pré-instrução ou de pré-treino das habilidades, a força, a capacidade aeróbia e as variações genéticas, influenciam a resposta ao treino (Malina & Bouchard citado por Lopes, 1997).

Desta forma, verificamos que para a aquisição e aperfeiçoamento das habilidades motoras, a prática é muito importante e traz efeitos muito positivos, contudo só o tempo de prática não chega, pois esta tem que ser acompanhada de informação específica para se obter melhores resultados (Yerg e Twardy citado por Abreu, 2000). Por isso, ao afirmar-se que os meninos são superiores nestas habilidades, nomeadamente o pontapear, não está só relacionado com a quantidade de experiências que eles vivenciaram relativamente às meninas, mas também com a quantidade adequada e qualidade de treino e instrução a que eles são sujeitos durante o treino de futebol.

Reforçando os resultados analisados na tabela 15, Carvalho e Vasconcelos-Raposo (2007), num estudo que tinha como objetivo “verificar diferenças entre géneros na prestação qualitativa e quantitativa nas habilidades locomotoras: correr, saltar e habilidades manipulativas: lançar, pontapear”, observaram que no pontapear, a maioria dos meninos (84,8%) se encontrava no nível maturo, enquanto a maioria das meninas (75,8%), encontrava-se no nível elementar. Outros autores como Seefeldt e Haubenstricker (citado por Carvalho & Vasconcelos-Raposo, 2007) também reforçam esta diferença entre géneros, concluindo que os meninos nesta habilidade atingem o padrão maturo mais cedo do que as meninas.

É de salientar também que a atividade motora não estruturada é muito importante, pois Gallahue e Ozmun (2005) defendem que as brincadeiras das crianças apresentam muitos benefícios, pois através do brincar as crianças podem desenvolver diversas habilidades motoras. E de acordo com Harten, Olds e Dollman (2008) existe uma relação entre o jogo livre, as habilidades motoras e o espaço de jogo disponível nos meninos, sugerindo que estes são mais ativos em espaços destinados a jogos desportivos ou em espaços amplos. Os meninos jogam, então, em espaços maiores, enquanto as meninas jogam em espaços mais pequenos. O jogo dos meninos é mais competitivo e agressivo enquanto o das meninas mais cooperativo, sendo que os meninos excluem, com frequência, dos seus jogos os elementos que possuem um fraco desempenho motor, enquanto as meninas atribuem papéis a todos os que pretendem participar nas suas atividades. Igualmente Pomar e Neto (citado por Vasques, Mota & Lopes, 2013) caracterizam os jogos dos elementos do sexo masculino como jogos de competição, de contacto físico, utilizando os espaços amplos para os realizarem. Os elementos do sexo feminino, por sua vez, dão primazia a atividades de natureza estética, com movimentos finos e mais controlados, frequentemente associados a atividades rítmicas e em espaços mais pequenos (Vasques, Mota, & Lopes, 2013). Neste mesmo estudo, verificou-se que os meninos e as meninas se envolvem em jogos e atividades ativas no recreio exigindo, fundamentalmente, as habilidades motoras, como correr e saltar. Sendo que as meninas apresentam diferenças significativas nas atividades de ‘saltar à corda’ e ‘saltar ao elástico’,

no jogo da 'macaca', jogos de 'faz-de-conta', que se verificam como atividades maioritariamente femininas, como confirmam Pomar e Neto (2000).

De acordo com alguns autores, outro ponto que marca esta diferença entre géneros refere-se às habilidades que implicam a manipulação de objetos, já que são concretizadas com mais êxito por parte do género masculino em comparação ao género feminino (Martins & Serrano, 2011; Carvalhal & Vasconcelos-Raposo, 2007). Os papéis que a sociedade atribui a cada um dos géneros, nomeadamente o meio envolvente, os pais e os seus colegas, bem como os professores, a quantidade de exercício, as oportunidades, o encorajamento e a prática, são os principais responsáveis por esta diferença (Thomas, Thomas & Gallagher, citado por Carvalhal & Vasconcelos-Raposo, 2007).

Em suma, as habilidades motoras fundamentais não são adquiridas de forma automática (Gallahue & Donnelly, 2003), por isso, só a atividade não estruturada não é suficiente para alcançar um nível maturo. Para que isso aconteça são necessários estímulos ambientais, através de instrução e práticas apropriadas (Gallahue & Ozmun, 2005).

Assim, podemos afirmar que os estímulos a que estas crianças estiveram sujeitas nas aulas de Educação Físico-Motora, talvez tenham sido poucos, não havendo assim oportunidades suficientes para desenvolver as habilidades motoras fundamentais. De acordo com Gallahue e Donnelly (2003), fatores como a instrução de qualidade, o acesso a equipamento e instalações bem como estímulos frequentes, são fatores que levam a criança a atingir a competência motora das habilidades fundamentais. Quanto ao professor e à qualidade das aulas de EEFM, o Ministério da Educação (1992) refere que este deve proporcionar não só momentos de aprendizagem como de aperfeiçoamento, treino e consolidação. Numa aula de qualidade são proporcionadas também situações que permitam à criança o aperfeiçoamento pessoal, através de diversas tarefas, repetidas e agradáveis.

Erros mais frequentes na execução das habilidades de locomoção

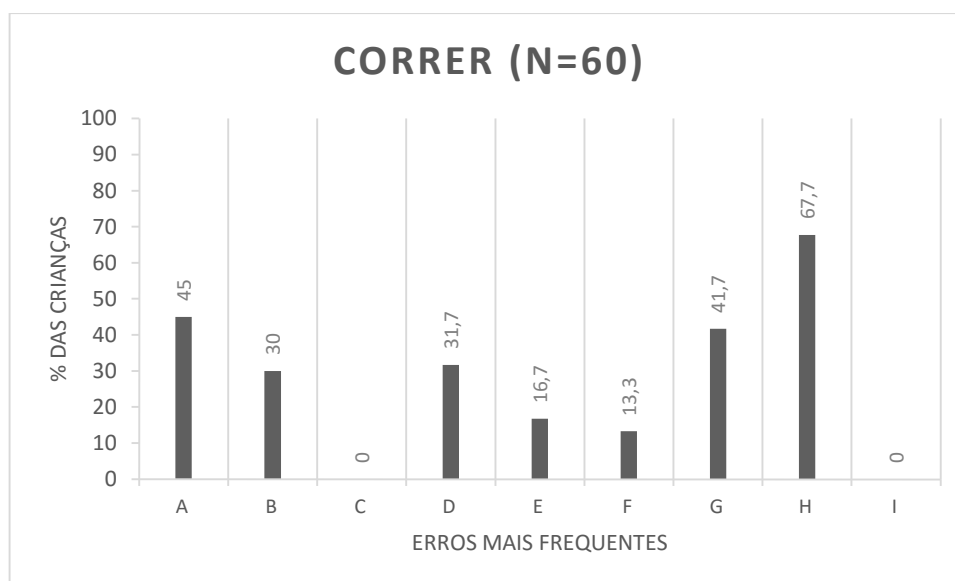


Figura 13- Erros mais frequentes na habilidade correr

Legenda: A- Oscilação dos braços inibida ou exagerada; B - Braços cruzam a linha média do corpo; C- Colocação inadequada do pé; D- Inclinação exagerada do tronco para a frente; E- Oscilação dos braços pouco natural; F- Giro do tronco; G- Cadência rítmica pobre; H- Apoio do pé inteiro no solo; I- Pés virados para dentro ou para fora.

Como podemos analisar na figura 13, esta habilidade foi executada pela amostra total (N=60), pois em algumas habilidades o mesmo não acontece. Durante a execução desta habilidade foi possível observar alguns erros que Gallahue e Ozmun (2005) reportam como os mais frequentes. Entre eles, verificamos que aquele que mais se destaca é o erro H – apoio do pé inteiro no solo - com 67,7% (40) das crianças a executá-lo. Contudo, existem mais dois erros que se sobressaem, nomeadamente a oscilação dos braços inibida ou exagerada durante a corrida com 45% (27) das crianças a manifestá-lo, e 41,7% (25) apresentam cadência rítmica pobre. É possível observar também que, apenas dois dos erros apresentados, o C – colocação inadequada do pé- e o I – pés virados para dentro ou para fora-, não foram observados durante a execução da corrida.

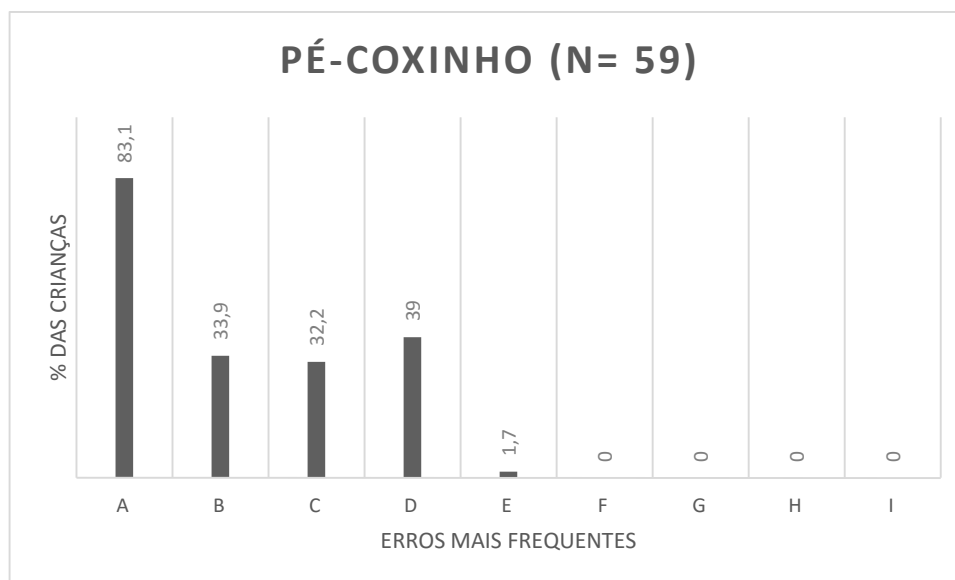


Figura 14- Erros mais frequentes na habilidade pé-coxinho

Legenda: A- Saltar com pé inteiro no chão; B- Movimento exagerado dos braços; C- Movimento exagerado da perna oposta à de sustentação; D- Inclinação exagerada para a frente; E- Incapacidade de manter equilíbrio por cinco ou mais salto consecutivos; F- Falta de fluência rítmica de movimento; G- Incapacidade de saltar efetivamente tanto com o pé esquerdo quanto com o direito; H- Incapacidade de alternar os pés de maneira suave e contínua ao saltar; I- Prender um braço ao lado do corpo.

Na habilidade pé-coxinho, também nos deparamos com a execução de alguns erros estipulados por Gallahue e Ozmun (2005). 83,1% (49) das crianças durante a execução desta habilidade saltaram com o pé inteiro no chão, erro muito frequente nesta habilidade. 39% (23) das crianças fizeram uma inclinação exagerada do tronco para a frente e 33,9% (20) das crianças apresentaram um movimento exagerado dos braços durante o salto a pé-coxinho.

Nesta habilidade, as crianças demonstraram que conseguem saltar tanto com um pé assim como com o outro e que conseguem alternar os pés de maneira suave e contínua ao saltar, nunca demonstrando a falta de fluência rítmica de movimento.

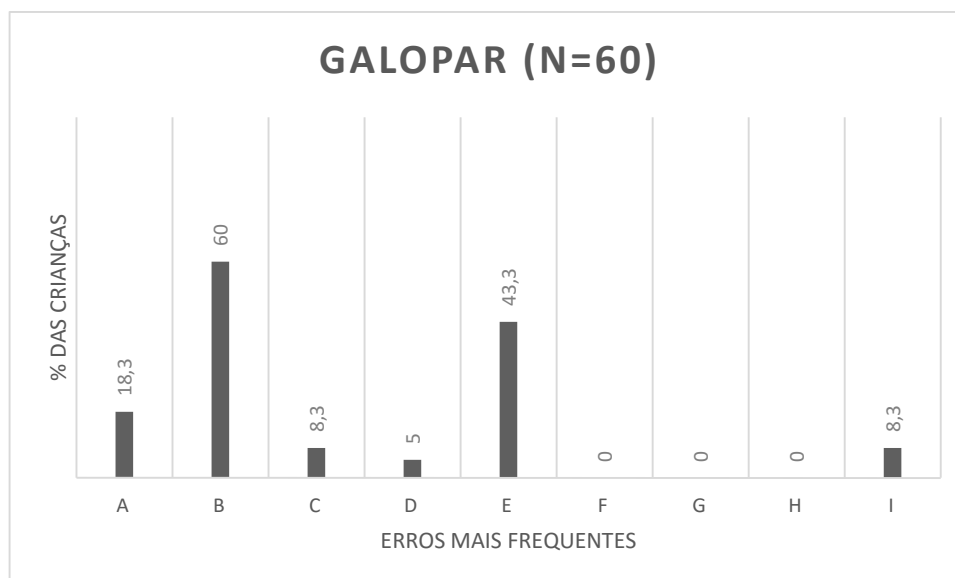


Figura 15-Erros mais frequentes na habilidade galopar

Legenda: A-Movimentos entrecortados; B- Pernas mantidas estendidas demais; C- Inclinação exagerada do tronco para a frente; D- Sobrepasso com a perna de trás; E- Muita elevação no saltito; F-Incapacidade de executar tanto para a frente como para trás; G- Incapacidade de conduzir com o pé não dominante; H- Incapacidade de executar tanto para a esquerda como para a direita; I- Falta de concentração na tarefa.

Analisando a figura 15, verificamos que durante a execução desta habilidade há um erro que a maioria das crianças (60%, 36) comete, nomeadamente o manter as pernas demasiado estendidas. Foi também notório em algumas crianças (43,3%, 26) uma elevação excessiva durante o salto e movimentos entrecortados enquanto executavam a habilidade (18,3%, 11).

Não se registaram os erros F, G, e H.

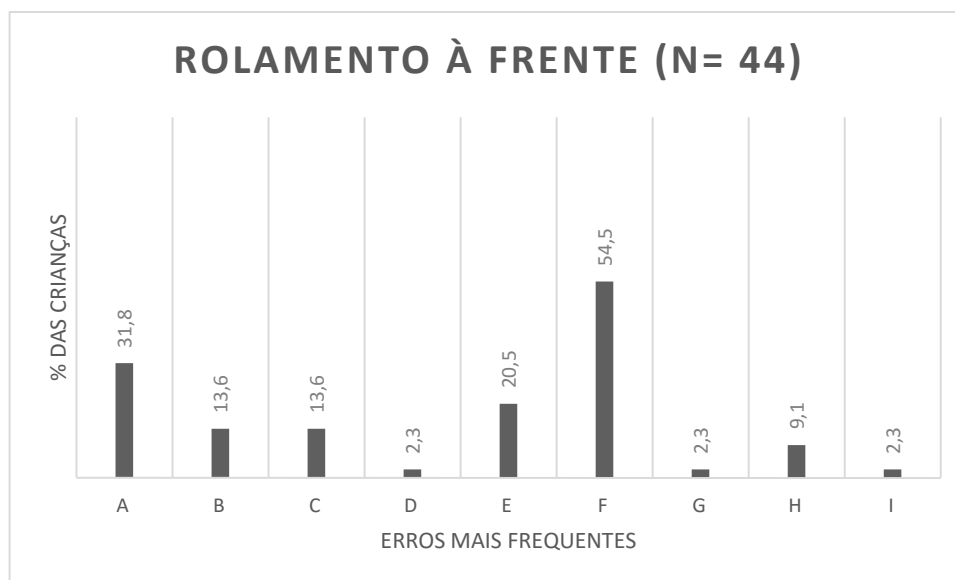


Figura 16- Erros mais frequentes na habilidade rolamento à frente

Legenda: A- Cabeça toca com força no solo; B- Falha em curvar suficientemente o corpo; C- Incapacidade de empurrar o corpo com os braços; D- Empurrar o corpo com um só braço; E- Falha em manter-se de cócoras; F- Incapacidade de executar rolamentos consecutivos; G- Sentir tonturas; H- Falha em rolar em linha reta; I- Impulso insuficiente para completar o rolamento.

De acordo com Gallahue e Ozmun (2005) esta habilidade já é trabalhada em idade pré-escolar. No entanto, foi onde as crianças sentiram mais insegurança e (26,7%, 14) recusaram-se mesmo a realizar o rolamento à frente.

As crianças que realizaram o rolamento à frente manifestaram particularmente dificuldade em executar rolamentos consecutivos (54,4%, 24). 31,8% (14) crianças aquando da execução da habilidade tocam com a cabeça com força no solo e 20,5% (9) crianças não conseguem manter-se de cócoras.

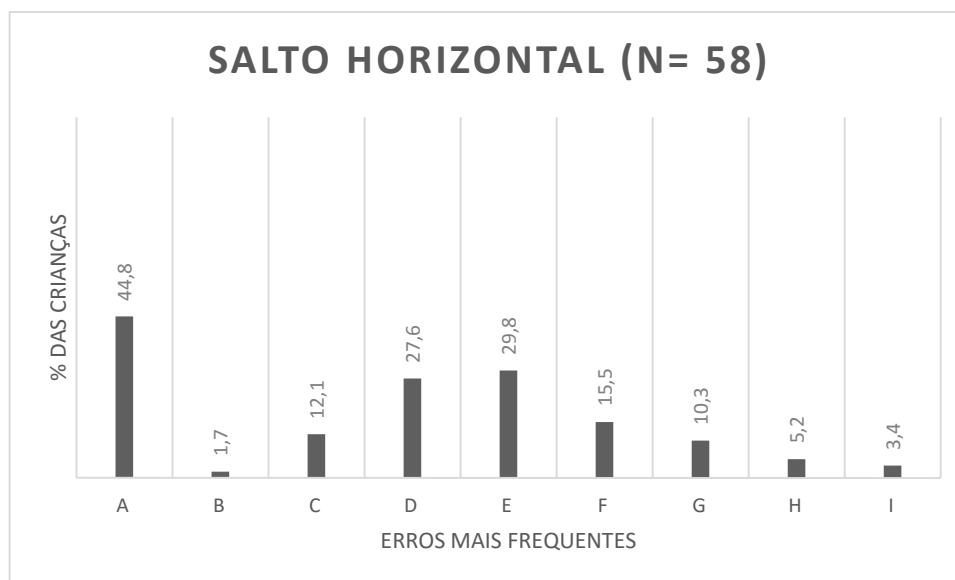


Figura 17- Erros mais frequentes na habilidade salto horizontal

Legenda: A- Uso desadequado dos braços; B- Giro ou torção do corpo; C- Dificuldade em executar o impulso tanto com um pé assim como com os dois pés; D- Agachamento preparatório insuficiente; E- Movimentos limitados de braços e pernas; F- Ângulo de saída demasiado próximo da vertical; G- Dificuldade na extensão dos joelhos no momento de saída; H- Pernas não avançam antes da recepção; I- Queda (geralmente de costas) na recepção.

De acordo com a figura 17, na habilidade salto horizontal o erro mais frequente foi o uso desadequado dos braços, com uma percentagem de 44,8 % (26 crianças). Foi possível observar também movimentos limitados de braços e de pernas em 17 crianças (29,8%), assim como 16 crianças (27,6%) demonstraram um agachamento preparatório insuficiente ao iniciar a execução da habilidade.

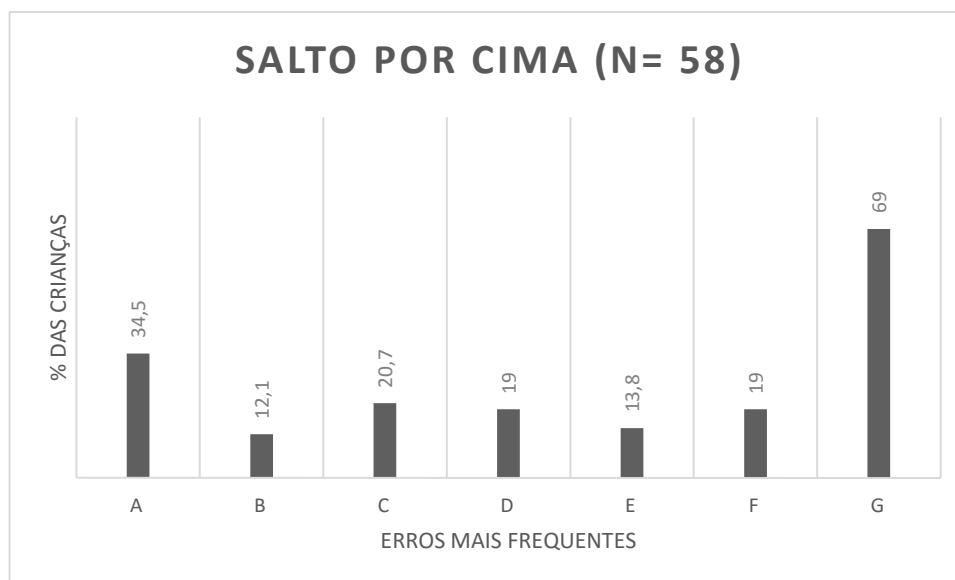


Figura 18-Erros mais frequentes na habilidade salto por cima

Legenda: A- Falha em usar os braços em oposição às pernas; B- Incapacidade de executar impulso com um pé e pouso com o outro pé; C- Movimentos restritos de braços e pernas; D- Falta de amplitude e elevação ao saltar; E- Cai com pé inteiro no chão; F- Inclinação de corpo exagerada ou contida; G- Falha na extensão e alcance com as pernas.

Como podemos analisar na figura 18, o erro mais observado e executado por 40 das crianças (69,0%) na realização da habilidade salto por cima foi a falha na extensão e alcance com as pernas. No momento do salto por cima do obstáculo foi notória a falha em usar os braços em oposição às pernas em 20 crianças (34,5%). Algumas crianças (20,7%) também manifestaram movimentos restritos de braços e pernas durante a execução da habilidade.

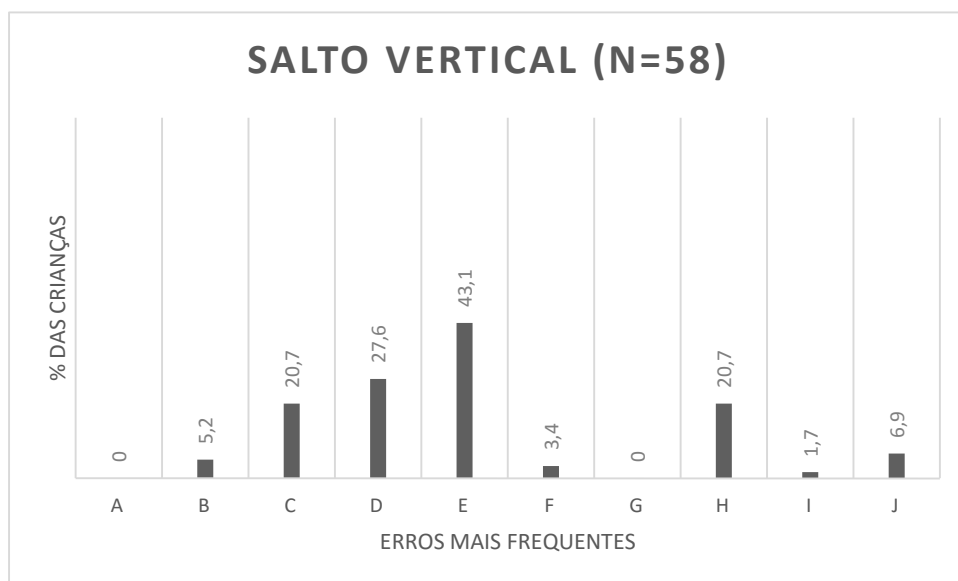


Figura 19- Erros mais frequentes na habilidade salto vertical

Legenda: A- Falha em permanecer sem contacto com o solo; B- Falha em impulsionar com ambos os pés ao mesmo tempo; C- Falha em abaixar com ângulo aproximado de 90 graus; D- Falha em estender o corpo, pernas e braços com firmeza; E- Coordenação pobre das ações das pernas e braços; F- Inclinação de braços para trás ou para as laterais para se equilibrar; G- Falha em guiar com os olhos e a cabeça; H- Pousar num só pé; I- Flexão das coxas e dos joelhos inibida ou exagerada ao pousar; J- Deslocamento horizontal marcante ao pousar.

Analisando a figura 19, verificamos que o erro mais observado na realização da habilidade salto vertical foi a coordenação pobre das ações das pernas e braços (25 crianças, 43,1%). No momento do salto, 16 crianças (27,6%) também manifestaram dificuldade em estender o corpo, pernas e braços com firmeza. Com o mesmo número de crianças a executá-los, os erros C – falha em se baixar com ângulo aproximado de 90 graus - e H – pousar num só pé - foram manifestados no início e no fim da execução da habilidade respetivamente, por 12 crianças (20,7%).

Erros mais frequentes nas habilidades manipulativas

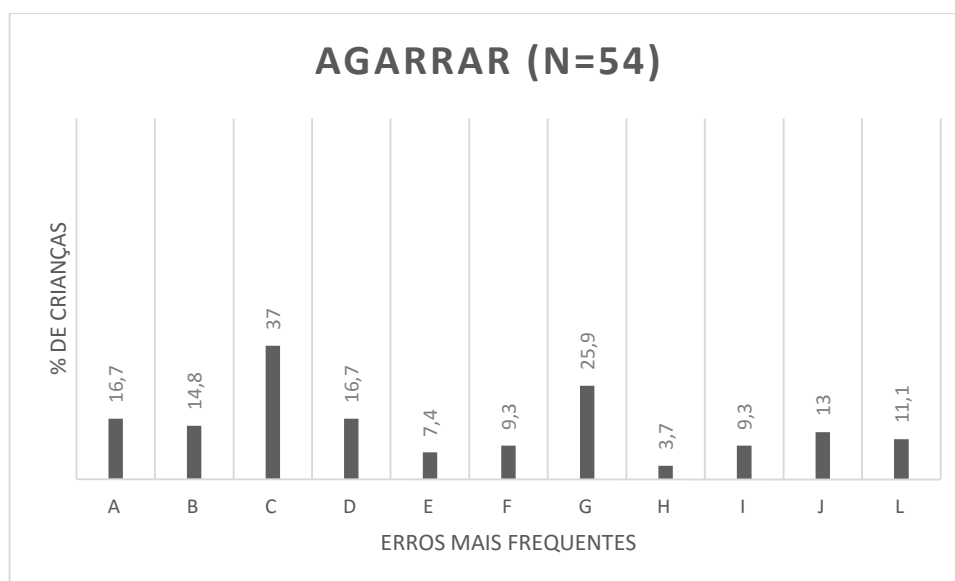


Figura 20- Erros mais frequentes na habilidade agarrar

Legenda: A- Não consegue controlar o objeto; B- Movimento inadequado dos braços para receber; C- Mantêm os dedos rígidos e esticados na direção do objeto; D- Não posiciona as mãos à altura e trajetória do objeto; E- Incapacidade de variar o padrão de recepção para objetos de características diferentes; F- Tira os olhos do objeto; G- Fecha dos olhos no momento do contacto; H- Incapacidade de focar e/ou acompanhar a trajetória da bola; I- Posição desajustada provocando perdas de equilíbrio na recepção; J – Fecha das mãos fora do tempo (antes ou depois); L- Não mantém o corpo em linha com a bola.

Como podemos verificar na figura 20, o erro mais observado na habilidade agarrar foi o manter os dedos rígidos e esticados na direção da bola (20 crianças, 37,0%) e no momento do contacto com a bola 14 crianças (25,9%) fecharam os olhos. Algumas crianças manifestaram também dificuldade em controlar o objeto (9, 16,7%) e o mesmo número de crianças não conseguiu posicionar e adaptar as mãos à altura e trajetória da bola.

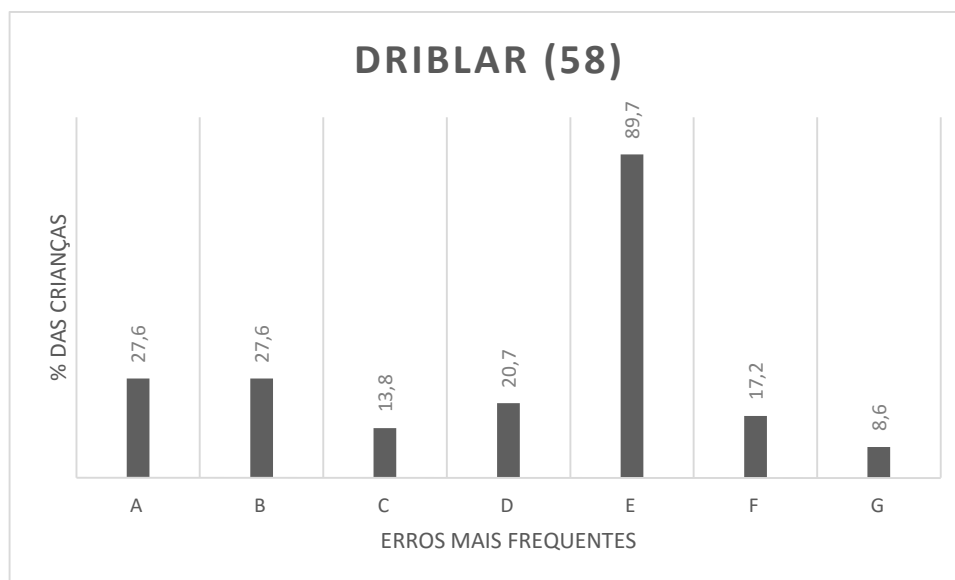


Figura 21- Erros mais frequentes na habilidade driblar

Legenda: A- Bate na bola em vez de empurrá-la para baixo; B- Aplicar força inconsistente ao forçar a bola para baixo; C- Falha em focalizar e acompanhar a trajetória da bola eficientemente; D- Incapacidade de driblar com ambas as mãos; E- Incapacidade de driblar sem acompanhar a bola visualmente; F- Acompanhamento insuficiente da bola; G- Falha ao mover-se enquanto mantém a bola sob controle.

Na figura 21, verificamos que na habilidade driblar há um erro que se destaca com uma percentagem de 89,7%, pois 52 crianças são incapazes de driblar sem acompanhar a bola visualmente. No momento de driblar 16 das crianças (27,6 %) bate na bola em vez de empurrá-la para baixo e aplica força inconsistente ao forçar a bola para baixo. Também 12 das crianças (20,7 %) demonstraram que não são capazes de driblar com ambas as mãos.

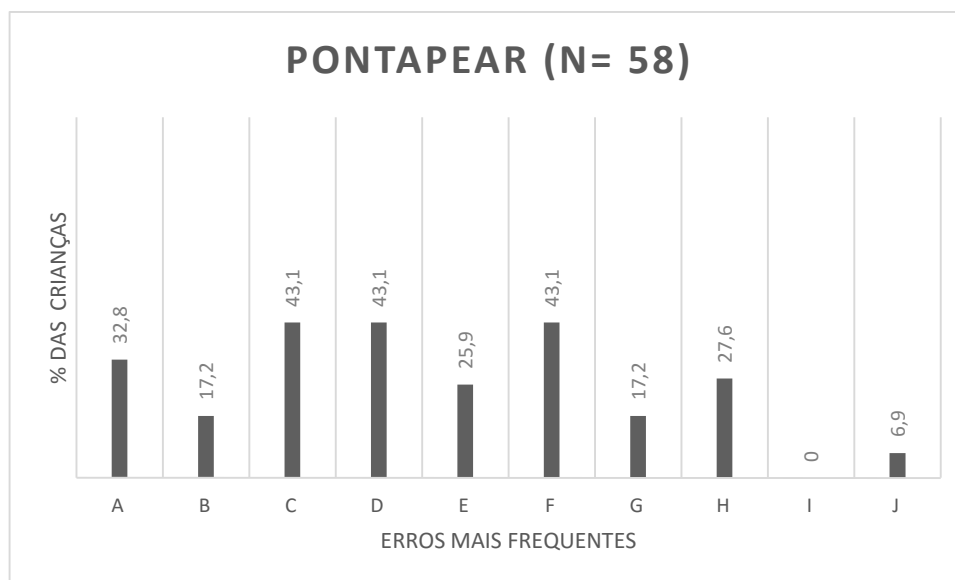


Figura 22- Erros mais frequentes na habilidade pontapear

Legenda: A- Fase preparatória com movimentos atrás limitados; B- Ausência de passo com a perna de apoio; C- Tendência para perder o equilíbrio; D- Dificuldade em pontapear com qualquer dos pés; E- Dificuldade em alterar a velocidade transmitida à bola; F- Dificuldade em continuar o movimento após o contacto; G- Oposição de braços e pernas insuficiente; H- Falta de fluidez do movimento; I- Falha no contacto visual com a bola; J- Dificuldade de posicionamento à distância adequada da bola.

Na habilidade pontapear, analisando a figura 22 os erros mais frequentes são a tendência para perder o equilíbrio, a dificuldade em pontapear com qualquer dos pés e a dificuldade em continuar o movimento após o contacto. Estes três erros foram manifestados por 25 crianças (43,1%) durante a execução da habilidade. Na fase preparatória da habilidade 19 crianças (32,8%) demonstraram movimentos atrás limitados assim como falta de fluidez no momento do remate (16 crianças, 27,6%).

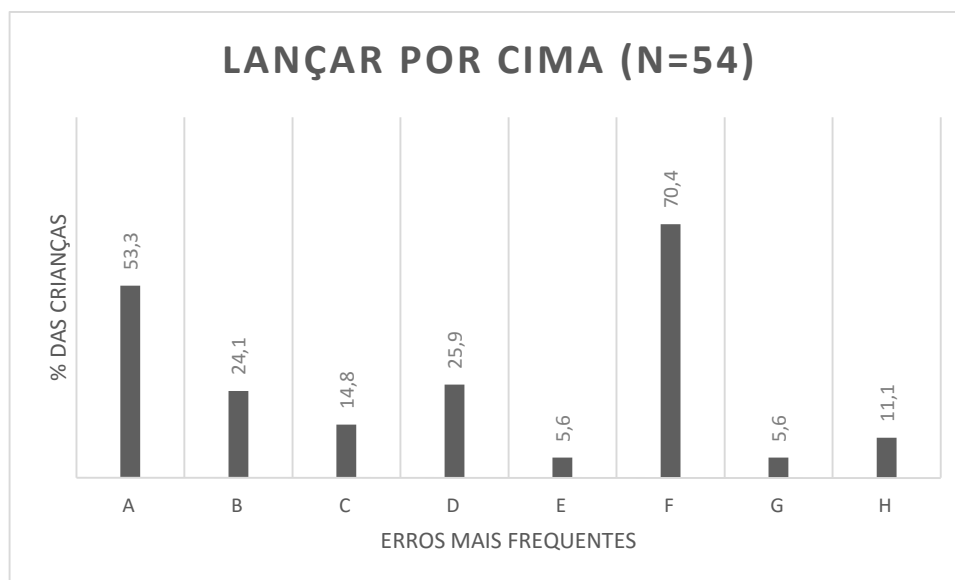


Figura 23- Erros mais frequentes na habilidade lançar por cima

Legenda: A- Colocação do pé homolateral à frente durante o lançamento; B- Inclinação para trás contida; C- Movimentos limitados na fase de armação do braço e sem rotação do tronco; D- Falha ao dar um passo com a perna oposta ao braço de lançamento; E- Falta de fluidez do movimento; F- Dificuldade em libertar a bola no momento correto; G- Perda de equilíbrio durante o lançamento; H- Rotação para a frente do braço.

Como podemos analisar na figura 23, o erro que se destaca na habilidade lançar por cima é a dificuldade em libertar a bola no momento correto (38 crianças, 70,4%) e durante o lançamento a colocação do pé homolateral à frente (29 crianças, 53,3%). No momento do lançamento, 14 crianças (25,9%) falharam ao dar um passo com a perna oposta ao braço de lançamento.

CONCLUSÕES

Neste subcapítulo apresentam-se as conclusões do estudo e dá-se resposta à questão problema definida inicialmente. Aqui, são indicadas também algumas limitações do estudo e possíveis propostas para a continuação da investigação. Finaliza-se com as considerações finais.

O objetivo principal deste estudo foi perceber em que nível motor das habilidades motoras fundamentais as crianças do 4º ano de escolaridade se encontravam. As conclusões são, assim, constituídas com base numa reflexão sobre a questão- problema:

No âmbito da Expressão e Educação Físico-Motora em que nível das habilidades motoras fundamentais se encontram os alunos no fim do 1ºCEB?

Conclusões do estudo

Após uma análise cuidada dos dados obtidos e tendo em conta os propósitos delineados para este estudo constata-se que:

- Apesar de já frequentarem o 4º ano do primeiro ciclo do ensino básico, muitas crianças ainda não têm adquiridas as habilidades motoras fundamentais, pois já todas deveriam estar num nível maturo e algumas ainda se encontram no estágio elementar e no inicial;
- Verificamos que os meninos se encontram maioritariamente num nível maturo;
- Nas habilidades de locomoção os meninos foram superiores na habilidade salto vertical e as meninas foram superiores na habilidade de galopar;
- Os alunos obtiveram a melhor taxa de sucesso na habilidade correr, em que apenas dois se encontram num estágio elementar e as restantes no estágio maturo;
- Os meninos demonstraram-se superiores relativamente às meninas em duas habilidades manipulativas. Essas diferenças foram sentidas nas habilidades driblar e na de pontapear;
- Na habilidade correr os erros mais frequentes foram o apoio do pé inteiro no chão, cadência rítmica pobre e oscilação dos braços inibida ou exagerada;

- Na habilidade pé-coxinho os erros mais frequentes foram saltar com o pé inteiro no chão, a inclinação exagerada para a frente e o movimento exagerado dos braços;
- Os erros mais evidentes na habilidade galopar foram o manter as pernas demasiado estendidas, muita elevação no saltito, e movimentos entrecortados;
- No rolamento à frente os erros que mais se destacaram foram a incapacidade de executar rolamentos consecutivos, a cabeça toca com força no solo, e falham em manter-se de cócoras;
- No salto horizontal foi notório o uso desadequado dos braços, movimentos limitados de braços e pernas e o agachamento preparatório insuficiente;
- Os erros mais frequentes no salto por cima foram a falha na extensão e alcance com as pernas, a falha em usar os braços em oposição às pernas e movimentos restritos de braços e pernas;
- Na habilidade salto vertical os erros mais frequentes foram a coordenação pobre das ações das pernas e braços, falha em estender o corpo, pernas e braços com firmeza e falha em se baixar com ângulo aproximado de 90 graus e pouso num só pé;
- Na habilidade manipulativa agarrar, os erros mais comuns foram o manter os dedos rígidos e esticados na direção do objeto, fecho dos olhos no momento do contacto e não posicionar as mãos à altura e trajetória do objeto;
- No driblar, os erros mais frequentes foram a incapacidade de driblar sem acompanhar a bola visualmente, o bater na bola em vez de empurrá-la para baixo e aplicar força inconsistente ao forçar a bola para baixo. Demonstraram também que não são capazes de driblar com ambas as mãos;
- Os erros mais comuns na habilidade pontapear foram a tendência para perder o equilíbrio, a dificuldade em pontapear com qualquer dos pés e a dificuldade em continuar o movimento após o contacto, fase preparatória com movimentos atrás limitados e falta de fluidez no movimento;
- Na habilidade lançar por cima, os erros mais frequentes foram a dificuldade em libertar a bola no momento correto, a colocação do pé homolateral à frente durante o lançamento e falha ao dar um passo com a perna oposta ao braço de lançamento.

Como se pode verificar, algumas destas crianças, apesar de já terem 9 anos e outras já terem completado 10 anos, ainda não adquiriram as habilidades motoras fundamentais, concluindo-se que as competências estipuladas para os blocos do 1º, 2º e 3º anos, não foram totalmente adquiridas. E de acordo com Gallahue e Ozmun (2005), como já mencionado, estas crianças já deveriam integrar a fase motora especializada, tendo capacidade para apresentar um padrão maturo ao nível destas habilidades. No entanto para que isso aconteça é necessário que se proporcione oportunidades de atividade estruturada acompanhadas de instrução apropriada (Gallahue e Ozmun, 2005).

Analisando todo o trabalho desenvolvido, este foi um dos fatores que poderá ter influenciado os resultados obtidos. Contudo, a formação dos professores nesta área, os recursos materiais e o tempo destinado à atividade motora estruturada, são os principais motivos para que as competências motoras não sejam adquiridas e desenvolvidas corretamente de acordo com os estádios que Gallahue e Ozmun (2005) defendem.

O ensino da Educação Física não promove só as aprendizagens de habilidades motoras, mas também desenvolve competências essenciais à socialização e à integração de todos (Costa, 1996). Por isso, o sucesso na aquisição dessas aprendizagens depende também do desempenho do professor. De acordo com o Ministério da Educação (1992), o professor deve adaptar as suas competências ao ensino da EEFM, no entanto há professores que não se sentem seguros para tal. Pois têm consciência que não apresentam formação suficiente para lecionar uma aula de EEFM (Direção Regional da Educação Física e Desporto da Região Autónoma dos Açores, 1992). Para além disto, também é necessário ter o material adequado para atingir os objetivos propostos pelo Ministério da Educação. Pois, nem todos os objetivos delineados para a concretização das aulas de EEFM são imediatamente exequíveis devido à insuficiência e desadequação dos recursos existentes, a inexistência da prática de atividade motora educativa no 1º ciclo e a carência ao nível da formação dos professores (Carvalho, 1994).

Quanto ao tempo destinado à atividade motora estruturada, uma vez mais salientamos que é escasso, e de acordo com o Comité de Ministros (2003) e o Ministério da Educação (1992), as crianças deveriam ter por semana, pelo menos, 3 sessões de atividade motora estruturada e em nenhuma das escolas em estudo tal acontece. A

aquisição destas habilidades ocorre por uma série de experiências vivenciadas tanto pela atividade motora não estruturada como pela prática estruturada (Espinel, Harfdy, Okely, Reinten-Reynolds, & Zask, 2012). E se estas vivências não forem proporcionadas continuamos a encontrar crianças com fragilidades no desenvolvimento motor.

Por último, importa referir que é essencial desenvolver sessões de EEFM de forma sistemática, com intencionalidade educativa e é fundamental verificar em que nível motor é que as crianças se encontram, pois uma criança que não apresente características de um estágio maturo numa determinada habilidade motora fundamental, é pouco provável que consiga desenvolver a habilidade motora específica (Gallahue & Ozmun, 2005).

Limitações do estudo e propostas para possíveis intervenções

No decorrer desta investigação foram detetadas algumas limitações do estudo.

O trabalhar esporadicamente com turmas desconhecidas tornou o processo mais moroso no que diz respeito à visualização dos vídeos, pois não conhecíamos as crianças envolvidas, então foi precisa atenção redobrada para não nos enganarmos na criança que estávamos a visualizar.

O tempo destinado à execução das habilidades do protocolo nas outras escolas também foi um entrave, pois os docentes dispensaram pouco tempo para tal. Na verdade, os alunos encontravam-se no 4º ano de escolaridade e tinham exames finais a duas áreas curriculares, nomeadamente português e matemática, por isso os professores não queriam prescindir de muito tempo para esta investigação. Este tempo foi logo definido no primeiro contacto que tivemos com as escolas e com os responsáveis das turmas em questão. Na minha opinião estes momentos, também devido a esta limitação, foram demasiado formais e, por vezes, foi sentida também alguma pressão em conseguir executar as habilidades todas no curto período de tempo.

Como apenas dispensaram uma ou duas aulas para que as habilidades fossem avaliadas, nem sempre tivemos presentes todas as crianças ainda que autorizadas. Como tal em algumas habilidades o número total de crianças difere.

É de salientar também que a ajuda de colaboradores foi preciosa nestas alturas, porque sozinha, numa turma desconhecida é difícil manter o controlo. Esta colaboração também foi importante para conseguir executar tudo no tempo previsto e para que as crianças não estivessem muito tempo à espera de executar as habilidades do protocolo. Uma destas colaboradoras foi o meu par de estágio, pois como a intervenção é feita em regime de alternância semanal, e como a carga horária destinada a esta área disciplinar é reduzida, foi necessário usufruir do tempo de intervenção dela na área Expressão e Educação Físico-Motora.

Olhando retrospectivamente poderia ser feito um trabalho de intervenção, já direccionado no combate destas fragilidades encontradas em algumas habilidades. Esta intervenção poderia ser feita num grupo diferente ou então acompanhar o mesmo grupo e voltar a avaliá-los com idades superiores, tendo como finalidade comparar os resultados encontrados.

Considerações finais

Terminado este estudo é crucial que se faça uma reflexão sobre todo o trabalho desenvolvido como investigador assim como professor, pois ao longo da PES II tivemos um duplo papel, para além de muitos outros que são inerentes ao papel de aluno.

O que levou a este estudo incidir nesta área foi o interesse do investigador pela mesma. Inicialmente, ainda tentei pensar noutra área, em que o tema do trabalho também me atraísse, no entanto, os anos de atleta falaram mais alto. Mas também as dificuldades detetadas, principalmente durante a observação das atividades motoras não estruturadas, que fizeram com que o objetivo deste estudo fosse avaliar as habilidades motoras fundamentais, mais especificamente se estas estão adquiridas no fim do 1ºCEB, segundo Gallahue e Ozmun (2005) e em que estágio motor estas crianças se encontram e se realmente vai ao encontro do que a literatura defende. Desta forma, começamos por selecionar algumas habilidades tanto manipulativas como de locomoção para avaliar. Pensamos também em aumentar a nossa amostra, o que fez com que este estudo incidisse sobre três turmas do 4º ano de escolaridade.

Foi também necessário decidir que tipo de metodologia adotar, assim como o instrumento para avaliar e perceber em que estágio as crianças se encontravam, optando-se pelos descritores de Gallahue e Ozmun (2005). No que diz respeito à análise de dados pode-se dizer que foi um processo demorado, devido à amostra e à quantidade de critérios que se tinha que avaliar em cada habilidade.

O desenvolvimento de capacidades e competências de investigação foram trabalhadas ao longo de todo este percurso, assim como também foram desenvolvidas competências pedagógicas, científicas e didáticas.

Em suma, pode dizer-se que com a realização deste trabalho de investigação foi possível perceber que ainda são poucos os momentos de atividade motora estruturada com qualidade proporcionados. Isto acontece certamente pela insegurança que os professores titulares de turma sentem em relação a esta área e em consequência delegam essa função aos professores das atividades extracurriculares. No entanto, esquecem-se que nem todas as crianças frequentam estas atividades e que a área de Expressão e Educação

Físico-Motora integra o currículo deste nível de ensino como uma área disciplinar de frequência obrigatória (Dec. Lei n.º 139/2012 de 5 de julho).

Por isso professores, as crianças não merecem todas as mesmas oportunidades? Muitas delas não têm como frequentar as atividades extracurriculares e se a escola tem o papel de inclusão e de proporcionar diferentes oportunidades, porque deixamos de o fazer relativamente às áreas em que sentimos mais insegurança? E se temos que estar em formação constante, porque não apostarmos também na formação desta área que nos deixa mais ansiosos? Já tentaram a articulação de outras áreas disciplinares com a área da Expressão e Educação Físico-Motora? O trabalho é fascinante, o poderem interligar os conteúdos que lhes dão “nós no cérebro” com o corpo, faz com que as aprendizagens sejam significativas. E sabem qual é a maior vantagem desta área? É o podermos trabalhar em grupo! Desenvolvemos capacidades e competências a diversos níveis, nomeadamente social, cognitivo e motor.

Por tudo isto, porque é que continuam a desvalorizar esta área?

CAPÍTULO III - REFLEXÃO FINAL DA PES I E DA PES II

REFLEXÃO FINAL DA PES I E DA PES II

Chegado o fim desta nova etapa na minha vida, posso dizer que foi uma experiência muito gratificante e muito rica, reforçando ainda mais esta vontade que tenho em ser profissional nesta área. Descrever tudo o que senti ao longo destes meses é difícil, contudo, desde o dia em que comecei o estágio até ao último, foi um misto de sentimentos e emoções, que tanto me desmotivaram como me ajudaram a crescer. Mas mais gratificante ainda foi acompanhar a evolução das crianças a nível de conhecimentos assim como o seu crescimento.

Foi uma experiência que me fez crescer, não foi fácil, mas nada que com muito trabalho não se resolva. Tudo aquilo que estas crianças me deram e me fizeram sentir é único, com todas as palavras delas e com a resolução dos problemas de maneiras tão simples, fizeram-me evoluir e aprender muito.

Esta experiência deu provas ao longo de todo o seu percurso que trabalhar com crianças é muito gratificante, em que tudo é possível de realizar. Pois o querermos tanto como elas é mantermos esta vontade e espírito de empreendedor de novas ideias e novos projetos, nunca descurando do que estes nos podem e têm para oferecer.

Outro ponto referido ao longo de toda a licenciatura e mestrado é de que as crianças, por mais pequenas que sejam, já possuem alguns conhecimentos e, por isso cabem-nos a nós como educadores e professores desconstruir algumas destas concepções erróneas que já possuem e promover novas aprendizagens e vivências através destes conhecimentos (Ministério da Educação, 1997). Desta forma, e para combater estas concepções, os profissionais desta área não devem só possuir conhecimento, mas sim um conhecimento cientificamente rigoroso. E na verdade isto foi sentido ao longo de toda a prática, foi necessário estudar muito, sobre muitos conteúdos para que a informação transmitida fosse sempre a mais acertada. Aqui, o planificar e o refletir foi muito importante, assim como a orientação tanto dos cooperantes como os professores da ESE.

Aquando as planificações e visto que estas partiam do que as crianças já conheciam e sabiam, tentamos sempre proporcionar atividades mais abertas em que a criança fosse o nosso foco, recorrendo às suas estratégias, à sua criatividade, acima de tudo à sua

curiosidade. Contudo, para nós educadores/professores, este método pode deixar-nos, e deixa-nos, inseguras, pois mesmo preparando a aula prevendo supostas questões e momentos que pudessem surgir, elas surpreendem-nos sempre, pois há sempre uma questão, há sempre um comentário, algo sobre o qual não tínhamos pensado. Por isso é que estes profissionais devem ser possuidores de um grande conhecimento do assunto a tratar. Aqui é necessário conseguir dar resposta à criança e orientá-la da melhor maneira.

É de salientar também que desde logo, fomos acolhidas da melhor forma por toda a comunidade escolar, desde professoras, auxiliares e coordenadora. E todas elas nos ajudaram a reforçar aquilo que já sabíamos, que é muito importante trabalharmos em equipa, o que incutimos desde logo nas crianças (Ministério da Educação, 1997).

Todas elas nos ajudaram a que os nossos novos dias se tornassem especiais e muito ricos. Mas era estranho pensar que a partir deste dia, a minha vida de estudante ia mudar e que tudo aquilo que nos foi ensinado e sugerido ao longo da nossa formação tanto académica como profissional, ia ser posto em prática, mas com novas pessoas que nos iriam avaliar de todas as formas, tanto a nossa forma de estar, como a nossa personalidade, o modo como agiríamos com as crianças assim como as técnicas que íamos adotar para conseguir a atenção de cada uma daquelas crianças que nos observavam o tempo todo. Estes sim, com aquele olhar observador e que absorve tudo, é que nos iam avaliar e transmitir se realmente as coisas estavam a correr bem ou não. Foram momentos de grandes incertezas, de grandes dúvidas, mas que em pouco tempo se transformaram em grandes vitórias.

Tudo aquilo com que nos deparamos com todas as crianças com quem partilhamos os nossos dias de estágio fez com que cada um destes dias fosse um grande desafio. Como é lógico, todas as crianças eram diferentes, cada uma com as suas dificuldades e especificidades. Foi uma luta diária conseguir ganhar a confiança de algumas crianças do grupo que se mostraram mais reservadas. Todas aquelas crianças eram diferentes, todas elas eram carentes de forma diferente e tentar completar todas elas, foi uma tarefa difícil e muito trabalhosa. Mas a receita para tentar combater estas diferentes carências era dar-lhes o meu melhor, proporcionar-lhes um leque variadíssimo de diferentes e novas

experiências e vivências. Tinha também que tornar o tempo que estava com elas no jardim-de-infância ou na escola nos melhores momentos do dia para que se sentissem felizes.

Estas crianças foram demonstrando ao longo de toda a prática, de uma forma especial, uma relação de carinho, amizade, respeito e confiança, assim como eu demonstrava em relação a elas. Certamente que a conquista de algumas crianças foi mais complicada, mas foi com estas que mais me debati, pois fiquei mais próxima das suas fragilidades, para tentar ultrapassá-las.

Toda esta conquista e luta diária foi sempre apoiada e supervisionada pela educadora cooperante, pois ao longo de toda a prática foi essencial a sua presença pela voz da experiência, pela forma como cativava as crianças, como falava com elas num tom tão meigo, baixo e como captava a atenção delas de maneira tão fácil. Mostrou também algumas atitudes que devemos ter para com as crianças e pais para que nos respeitem, como lidar com problemas sociais, familiares assim como com crianças com necessidades educativas especiais.

A metodologia de trabalho adotada pela educadora cooperante – trabalhar por projeto, foi também uma mais-valia enquanto futura profissional. Para tal foi-nos possível participar no projeto de empreendedorismo que já estava a ser trabalhado no grupo. Durante este processo foi visível o quanto são enriquecedores estes projetos e o quanto nos ajudaram a perceber certas necessidades das crianças. Aspectos importantes para o desenvolvimento das crianças, como o trabalhar em equipa, o espírito de partilha e de entreajuda, a vontade de lutar pelos seus sonhos, foram adquiridos e trabalhados enquanto se desenvolviam os projetos trabalhados ao longo da prática. Todo o vocabulário de empreendedor era utilizado e interiorizado pelo grupo, pois as frases que mais se ouviam naquela sala eram “desistir, não é ser empreendedor”, “um empreendedor não diz não consigo”, “um empreendedor anda sempre feliz”, “queres ser meu colaborador?”, e este vocabulário era usado tanto em atividades planificadas por nós, como nas brincadeiras livres tanto dentro e fora da sala, assim como nas rotinas.

Tudo isto que vivi e que fui falando ao longo de todo o trabalho desenvolvido fez com que eu crescesse, aprendesse, vivesse e vencesse, pois sinto que, pelo feedback dado pelas crianças e pelos pais, ajudei no desenvolvimento positivo delas, fomentando o gosto

por aprender, fazendo-as mais felizes, mais curiosas, mais solidárias e preocupadas com o outro respeitando-o e ajudando-o sempre que necessário, mais destemidas e confiantes. (Ministério da Educação, 1997)

Como em tudo na vida, também foram sentidas algumas dificuldades durante todo este processo, mas aquela que mais me fez lutar para a vencer foi a comunicação. Palavras que eram óbvias para nós, para eles não o eram, o que por vezes fez com que sentisse alguma dificuldade na explicação de alguns assuntos, e mesmo em simples vocábulos. Mesmo quando as crianças queriam transmitir-nos algo, para elas por vezes este momento também era mais difícil. Contudo, este ponto também se refletiu no 1º ciclo, até porque a dificuldade que os alunos têm em perceber os enunciados relaciona-se com o seu campo lexical reduzido.

Outro aspeto está relacionado com o comportamento que alguns alunos adotavam. Esta dificuldade foi sentida mais no 1º ciclo, pois alguns alunos perturbavam regularmente o grupo e os momentos de aprendizagem. Aqui era necessário perceber que tipo de estratégia adotar e perceber o que realmente levava ao aluno ter aquele tipo de atitude comportamental.

Lidar com crianças com necessidades educativas especiais, com características diferentes, fez com que nos tivéssemos que informar mais sobre como os ajudar a ultrapassar as barreiras impostas pela sua especificidade e como tal tivemos que adequar as propostas às suas individualidades.

Para combater estas dificuldades que foram surgindo ao longo de toda PES, assim como os momentos de maior insegurança, não posso deixar de reforçar como é importante planificar, pois para além de ser o instrumento onde estão registadas as nossas opções didáticas, não podemos descurar da adaptação ao grupo com que estamos a trabalhar, pois não se trata apenas de atingir os objetivos propostos, mas também utilizar a planificação como objeto de organização e previsão dos momentos de interação entre o professor/aluno ou educador/criança. O planificar fez-me tomar consciência da necessidade de planearmos tendo em conta os interesses, capacidades e dificuldades das crianças, criando condições necessárias para que possamos partir dos seus conhecimentos. No momento de planificar, outra preocupação foi não negligenciar a interdisciplinaridade,

pois esta conexão entre as diferentes áreas de conteúdo vai proporcionar aprendizagens verdadeiramente significativas. É de salientar que o envolvimento e a aprendizagem dos alunos através da articulação conseguida entre as diferentes áreas curriculares foram o ponto mais favorecedor nas intervenções.

É fundamental que as crianças se envolvam nas tarefas de forma natural, não é por haver uma planificação que este envolvimento tem que ser forçado. Motivar as crianças para as atividades de forma natural e espontânea é importante pois aumenta naturalmente o interesse pelas mesmas, envolvendo-as nos diferentes momentos.

No processo de ensino e aprendizagem ser criativo também é crucial. É necessário que o professor esteja em constante formação, que procure novas estratégias, tarefas e materiais que favoreçam todo o processo que envolva os alunos e a sua aprendizagem.

O questionamento neste meu percurso foi muito importante. Para além de tentarmos chegar aos alunos e à percepção que eles detêm sobre determinado assunto e fazê-los essencialmente refletir, também nos dá tempo a nós professores, de refletir sobre a estratégia que estamos a adotar naquele momento e se realmente é a mais adequada para aquele aluno ou para aquele grupo.

No 1º ciclo, outra grande dificuldade sentida foi na avaliação dos alunos, nomeadamente na avaliação quantitativa. Apesar de estar ansiosa por poder contactar com os meus primeiros testes, este é um processo mais complexo do que realmente imaginava. Aqui o apoio da professora cooperante foi essencial, pois deixou-nos participar deste momento ativamente. No entanto, connosco o processo foi mais moroso, devido à falta de experiência e destreza na correção das fichas de avaliação formativa que era pouca. O contacto com as diferentes respostas a uma determinada questão e decidir até que ponto as respostas estão corretas e atribuir-lhes uma cotação, deixar o coração de parte e ser imparcial é realmente um processo difícil.

Como já mencionei anteriormente, tanto eu como o meu par de estágio fomos bastante afortunadas com as cooperantes que nos acompanharam. Relativamente à professora que nos acompanhou no 1º ciclo foi sem dúvida alguma, uma mais-valia para o nosso crescimento. Integrou-nos de forma natural no grupo, esteve sempre com um olhar crítico construtivo, e com ela aprendi novas estratégias e percebi que atitudes e posturas

devia adotar nos diversificados momentos. Tratou-nos sempre como profissionais da área, de igual para igual, dando-nos responsabilidade completa por algumas tarefas bem como a liberdade quase total na gestão do grupo, o que nos fez vivenciar esta experiência com uma perspetiva mais completa e sem a sensação de sermos elementos estranhos.

Não posso deixar de referir também a mais-valia que foi trabalhar com um par, principalmente com o meu par, a Sofia. É sem dúvida uma grande profissional com muito para dar às crianças. A Sofia teve um desempenho de alto nível ao longo de toda a prática desde a cooperação na realização das planificações à escrita das reflexões individuais. Foi mais do que uma companheira, era quem me fazia sentir segura, sem medo de arriscar, pois sabia que ela estava lá e que tanto me felicitava por as coisas que corriam bem como me ajudava quando não estava a ir pelo melhor caminho, dando-me sempre feedback de uma forma saudável e discreta demonstrando-me qual o melhor caminho a seguir, aprendi muito com ela. Era bastante criativa, responsável, perfeccionista, divertida, carinhosa, exigente e essencialmente amiga.

Para além de tudo isto, penso ser importante refletir sobre algumas dificuldades sentidas em relação a alguns assuntos. Uma delas, diz respeito às crianças com necessidades educativas especiais, pois em ambos os contextos deparámo-nos com crianças com características diferentes, e como tal tivemos que adequar as propostas às suas individualidades e informar-nos um pouco mais sobre como os ajudar a ultrapassar as suas fragilidades. Penso que uma unidade curricular mais direcionada neste sentido era uma mais-valia para nós como futuros educadores/professores.

Outra dificuldade sentida, essencialmente no 1ºCEB, diz respeito à gestão de comportamentos menos adequados, em que foi necessário recorrer “às vozes da experiência” para saber que estratégias adotar nestas situações. Desta forma, penso que seria benéfico incluir uma unidade curricular relacionada com a psicologia no mestrado, pois a partilha do que estamos a vivenciar e as estratégias que adotamos para tentar combater estes comportamentos menos adequados seria bastante gratificante.

Por último, seria também vantajoso uma unidade curricular relacionada com a pedagogia, pois a definição de objetivos, principalmente no contexto de pré-escolar, uma

vez que é apenas orientado pelas Orientações Curriculares, fez com que surgissem algumas dificuldades na elaboração de objetivos mensuráveis.

Olhando agora para a organização deste mestrado, penso que é importante referir também que todo o apoio dado pelos orientadores da ESE é fundamental e crucial para que tudo corra como planeado. O feedback dado, a variedade de caminhos que nos mostraram ao longo de toda a prática e não só, todo o empenho em ajudar-nos, foi uma mais-valia. E apesar de as aulas teóricas serem importantes, penso que onde realmente aprendi foi ao longo do tempo de intervenção. Do meu ponto de vista, foi durante o estágio que descobri algumas das minhas potencialidades e as minhas fragilidades. Foi ao refletir sobre o que estava bem e o que estava mal no que diz respeito à minha postura, às minhas atitudes e estratégias que eu realmente aprendi.

Esta experiência foi realmente positiva e levo a alma cheia, não só de aprendizagens, mas também de amizades quer com alunos, quer com pessoal docente e não docente, quer com colegas de curso, assim como com professores da instituição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, S. A. (2000). *A Gestão do tempo, a oportunidade de prática e os comportamentos de indisciplina no ensino do rolamento à frente, à rectaguarda e do apoio facial invertido, em aulas de Educação Física: Um estudo de caso em professoras mais e menos experientes*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências e do Desporto e de Educação Física da Univeridade do Porto, Porto.
- Açores, D. R. (1992). A Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico - Região Autónoma dos Açores. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 5/6, 29-36.
- Amaro, N., Matos, R., Morouço, P., Neves, L., & Santos, T. (2011). *Efeitos da variabilidade de prática e da interferência contextual na aprendizagem de uma habilidade motora-o largar e pontapear sem ressalto-em precisão*. Obtido em 3 de julho de 2015, de IC-online do Instituto Politécnico de Leiria: https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/965/1/amaro_sdmc2011.pdf
- Bakhtiari, S., Shafinia, P., & Ziaee, V. (março de 2011). Effects of selected exercises on elementary school third grade girl. *Asian Journal of Sports Medicine*, 2(1), 51-56.
- Barnett, L. M., Beard, J. R., Beurden, E. V., Brooks, L. O., Morgan, P. j., & Zask, A. (2009). Six year follow-up of students who participated in a school-based physical activity intervention: a longitudinal cohort study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 6 (48).
- Barreiros, J. (2007). Desenvolvimento motor: a delimitação de uma sub-área disciplinar. In R. J. Krebs, & C. A. Neto, *Tópicos em desenvolvimento motor na infância e adolescência* (pp. 48-65). Rio de Janeiro: LECSU.
- Batistella, P. A. (2001). *Estudo de parâmetros motores em escolares com idade de 6 a 10 anos da cidade de Cruz Alta (Dissertação de Mestrado)*. Florianópolis: Universidade do Estado Santa Catarina.
- Brito, A. (1971). Sondagens sobre a condição (performance) da população escolar feminina portuguesa de 11, 13 e 15 anos. *Educação e Movimento*, 16, 21-25.

- Butterfield, S. A., & Mars, H. V. (1987). The effects of a performance base curriculum on the gross motor development of preschool children during teacher training: a pilot study. *International Journal of Physical Education*, 25, 20-25.
- Carvalho, M. I., & Vasconcelos-Raposo, J. (2007). Diferenças entre géneros nas habilidades: correr, saltar, lançar e pontapear. *Motricidade*, 3 (3), 44-56.
- Carvalho, L. M. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 10/11, 135-151.
- Castro, M. (2008). *A influência do contexto nas habilidades motoras fundamentais de pré-escolares (Dissertação de Mestrado)*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Comité de Ministros. (2003). *Recommendation of the Committee of Ministers to member states on improving physical education and sport for children and young people in all European countries*. Obtido em novembro de 2015, de Council of Europe: <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=21055&Site=CM>
- Costa, F. C. (1996). *Condições e factores de ensino-aprendizagem e condutas motoras significativas: Uma análise a partir da investigação realizada em Portugal*. Obtido em 4 de novembro de 2015, de Repositório da Universidad da Corunã: http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/9790/1/CC_40_2_art_32.pdf
- Cotrim, J. R., Lemos, A. G., Júnior, J. E., & Barela, J. A. (2011). Desenvolvimento de habilidades motoras fundamentais em crianças com diferentes contextos escolares. *Revista da Educação Física/UEM*, 22, 4523-533.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Grupo Almedina.
- Cratty, B. J. (1986). *Perceptual and motor development in infant and children* (. 3rd. Ed.). New Jersey: Prentice-Hall.
- Eckert, H. (1993). *Desenvolvimento motor*. São Paulo: Manole Ltda.
- Eickmann, S. H., Maciel, A. M., Lira, P. I., & Lima, M. C. (2009). Fatores associados ao desenvolvimento mental e motor de crianças de quatro creches públicas de Recife, Brasil. *Revista Paulista de Pediatria*, 27, 282-288.

- Espinel, P., Harfedy, L. L., Okely, A. D., Reinten-Reynolds, T., & Zask, A. (2012). Prevalence and Correlates of Low Fundamental Movement Skill Competency in Children. *Pediatrics*, 130, 2, 390-398.
- Flores, A. (2000). *Habilidades motrices*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Gabbard, C. (2008). *Lifelong motor development* (5th edition). San Francisco, CA: Benjamin Cummings.
- Gagné, R. M. (1974). *Como se realiza a aprendizagem*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.
- Gallahue, D. L., & Donnelly, F. C. (2003). *Developmental Physical Education for All Children* (4ª ed.). United States: Human Kinetics.
- Gallahue, D. L., & Ozmun, J. C. (2005). *Compreender o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos* (3ª ed.). Brasil: Phorte Editora.
- Goldberg, C., & Van Sant, A. (2002). Desenvolvimento motor normal. In J. S. Tecklin, *Fisioterapia pediátrica* (pp. 13-34). São Paulo: Artmed.
- Harten, N., Olds, T., & Dolman, J. (2008). The effects of gender, motor skills and play area on the free play activities of 8-11 year old school children. *Health & Place*, 14 (8), 386-93.
- Haywood, K. M., & Getchell, N. (2004). *Desenvolvimento motor ao longo da vida* (3 ed.). Porto Alegre: ArtMed.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. São Paulo: McGraw-Hill.
- INE. (2011). *Instituto Nacional de Estatística*. Obtido em outubro de 2014, de Censos 2011: http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine_censos_indicadores
- Isayama, H., & Gallardo, J. (1998). Desenvolvimento motor: análise dos estudos brasileiros sobre habilidades motoras fundamentais. *Revista de Educação Física*, 9 (1), 75-82.
- Lopes, L. O., Lopes, V. P., Pereira, B. O., & Santos, R. (2011). Associações entre actividade física, habilidades e coordenação motora em crianças portuguesas. *Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano*, 13(1), 15-21.
- Lopes, V. P. (1997). *Análise dos Efeitos de dois Programas Distintos de Educação Física na Expressão da Aptidão Física, Coordenação e Habilidades Motoras em Crianças do*

- Ensino Primário*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.
- Lopes, V. P. (2003). Efeitos das aulas de educação física na mudança na aptidão física, capacidade de coordenação corporal e habilidades motoras em grupos extremos. Um estudo em crianças do 1º ciclo do ensino básico. *EduSer*, 1, 151-166.
- Magill, R. A. (2000). *Aprendizagem motora: conceitos e aplicações*. São Paulo: Edgard Blücher.
- Martins, A., & Serrano, J. (2011). O efeito da atividade física orientada semanal sobre as habilidades locomotoras e manipulativas de crianças de 5 anos de idade do pré-escolar. In P. Morouço, O. Vasconcelos, J. Barreiros, & R. Matos, *Estudos em desenvolvimento motor da criança IV* (pp. 86-94). Leiria: ESECS/CIMH-IPL.
- Matos, Z. (2000). A importância da educação física no 1º ciclo do ensino básico. Em P. Gomes, *Educação Física no 1º ciclo* (pp. 21-29; 34-39). Porto: Porto - Universidade do Porto.
- Matos, Z., & Graça, A. (1991). Criação de Hábitos de Actividade Física Regular: Um Objectivo Central da Educação Física. In J. Bento, & A. Marques, *Actas das Jornadas Científicas Desporto Saúde Bem-Estar* (pp. 311-317). Porto: F.C.D.E.F.-U.P.
- Ministério da Educação. (1992). *A Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Direção Geral do Ensino Básico e Secundário.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1º Ciclo* (4ª ed.). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2010). *Metas de aprendizagem da Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministros, C. d. (2003). *Recommendation of the Committee of Ministers to member states on improving physical education and sport for children and young people in all European countries*. Obtido em Outubro de 2015, de Council of Europe: <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=21055&Site=CM>
- Mota, J. (1992). Intensidade das aulas de educação física. *Revista Horizonte*, 37, 3-8.

- Mota, J. (1999). Educação e Saúde. Em *Desporto e Saúde* (pp. 56-102). Oeiras: Câmara Municipal de Oeiras Divisão de Cultura, Desporto e Turismo.
- Mota, J., & Sallis, J. F. (2002). *Actividade física e saúde - Factores de influência da actividade física nas crianças e adolescentes*. Porto: Campo das letras.
- Mourão, E. A., & Trigo, R. W. (2013). Influência da lateralidade no desenvolvimento motor de crianças de cinco anos. *Conexão Ciência*, 8 (2), 87-96.
- Nanni, D. (1998). *Dança educação: pré-escola à universidade*. Rio de Janeiro: Sprint.
- Neto, C. (1997). Tempo & espaço de jogo para a criança: rotinas & mudanças sociais. In C. Neto, *O jogo e o desenvolvimento da criança* (pp. 10-22). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Neto, C. (2000). O jogo e tempo livre nas rotinas de vida quotidiana de crianças e jovens. In Departamento de Acção Social - C.M.L. (Ed.), *Seminário de tempos livres: A criança, o espaço, a ideia* (pp. 11-20). Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa.
- Neto, C. (2001). *Motricidade e jogo na infância*. Rio de Janeiro: Editora Sprint.
- Neto, F. R., Amaro, K. N., Prestes, D. B., & Arab, C. (2011). O esquema corporal de crianças com dificuldade de aprendizagem. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 15,(1), 15-22.
- Payne, V., & Isaacs, L. (2011). *Human Motor Development: a lifespan approach* (8th ed). New York: McGrawHill.
- Pereira, B., Neto, C., & Smith, P. K. (1997). Os espaços de recreio e a prevenção do "bullying" na escola. In C. Neto, *O jogo e o desenvolvimento da criança* (pp. 239-258). Lisboa: Edições FMH.
- Pires, G. (1993). *A organização faz a organização da organização*. Lisboa: FMH.
- Pires, G. (Fevereiro de 2002). Desporto escolar, da educação física à educação desportiva. *A página da Educação*, 109, 4-5.
- Pomar, C., & Neto, C. (2000). Percepção da apropriação e do desempenho motor de género em atividades lúdico-motoras. In C. Neto, *Jogo e Desenvolvimento da Criança* (pp. 178-205). Lisboa: Edições FMH.
- Queirós, P., Brandão, S., Silva, P., & Gomes, B. (2012). Currículo Oculto e Género - uas Representações nas Concepções de Docentes de Atividade Física e Desportiva. In P.

- Beatriz, S. Alberto, & C. Graça, *Atividade Física, Saúde e Lazer - O Valor Formativo do Jogo e da Brincadeira* (pp. 215-226). Braga: Universidade do Minho.
- Rodrigues, M. I. (2005). Do jardim de infância à escola: estudo longitudinal duma coorte de alunos. *Revista interações, 1* (1), 7-24.
- Rodrigues, P. L., & Saraiva, P. J. (2012). Relação entre sucesso motor e o resultado escolar de crianças no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física, 36*, 51-61.
- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Schmidt, R. A. (1993). *Aprendizagem e performance motora: dos princípios aos treinos*. São Paulo: Movimento.
- Tani, G., Manoel, E. J., Kokubun, E., & Proença, J. E. (1988). *Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU/EDUSP.
- Utley, A., & Astill, S. (2008). *BIOS Instant Notes in Motor Control, Learning and Development*. United Kingdom: Taylor Francis Ltd.
- Vasques, C., Mota, M. P., & Lopes, V. (2013). Efeitos de um programa de intervenção com exercício, na aptidão física e coordenação motora de crianças com sobrepeso e obesidade. In I. M. Carvalhal, E. Coelho, O. Vasconcelos, & J. Barreiros, *Estudos em desenvolvimento motor da criança VI* (pp. 85-89). Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Venetsanou, F., & Kambas, A. (2010). Environmental factors affecting preschooler's motor development. *Early childhood Educ journal, 37*, 319-327.

Legislação

- Decreto Lei nº 139/2012 de 5 de Julho. *Diário da República nº 129/2012 – I Série*.
Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Decreto Lei nº 91/2013 de 10 de Julho. *Diário da República nº 176/2013 – I Série*.
Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

ANEXOS

Anexo 1 – Planificação

Escola: EB1		Ano /Turma: 4	Data: 03/11/2014		
Mestrandas: <u>Susana Vilas Boas</u> e Sofia Ramos		Dia da semana: Segunda - feira	Período: 1º		
<u>Domínios</u> <u>Blocos:</u> Conteúdos	<u>Objetivos gerais/</u> <u>Objetivos</u> <u>específicos/</u> <u>Descritores</u>	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho (incluir aprendizagens prévias se relevante)	Materiais/re cursos/esp ços físicos	Tempo	Avaliação ²
		<p>Na chegada à sala de aula, os alunos escrevem a data no caderno diário (o local, o dia e o ano), após a Professora Estagiária (PE) a indicar também no quadro.</p> <p>³De seguida, a PE questiona os alunos sobre a experiência que viveram ao realizar o segundo desafio matemático com as suas famílias.</p> <p><i>“- Eu fui recebendo, ao longo do fim-de-semana, as vossas conquistas, e fui logo publicá-las no nosso blogue “?”. Algum de vocês consultou o blogue durante o fim-de-semana? Eu vou agora mostrar-vos tudo aquilo que conseguimos reunir. Todos conseguiram respostas a este desafio! E respostas muito diferentes! Vamos conhecê-las!”</i></p>	<p>Espaço físico: Sala de aula</p> <p>Recursos: Quadro; Giz; Caderno diário; Lápis e caneta; Computador; Projetor; Quadro interativo; Outros registos que os alunos possam partilhar em papel.</p>	<p>9:00 - 9:10</p> <p>9:10 - 9:30</p>	
<p><u>Expressão e</u> <u>Educação físico-</u> <u>motora</u> <u>Bloco 6:</u> <u>Atividades</u> <u>Rítmicas</u> <u>Expressivas</u></p>		<p>Após esta partilha, os alunos são encaminhados para o polivalente onde vai decorrer a aula de expressão e educação físico-motora.</p> <p>Já no polivalente, a PE relembra as regras aplicadas na semana anterior:</p> <p><i>“1 apito: parar em silêncio para ouvirem o que a PE vai explicar;</i></p>	<p>Espaço físico: Polivalente</p> <p>Recursos: Apito; Computador;</p>	9:30 – 9:40	<p>O(A) aluno(a):</p> <p>Comporta-se e acordo com as regras estipuladas pela Professora Estagiária, um apito -</p>

²Os critérios de êxito estarão inseridos numa grelha de observação (anexo 14) onde serão registadas e avaliadas formativamente as prestações dos alunos. Este é um trabalho contínuo, que acontecerá à medida que se recolhem evidências relacionadas com os diferentes objetivos traçados, relativamente a todos os alunos.

³As descrições salientadas a azul estão destacadas por se tratarem de atividades relacionadas com a investigação.

<p>Expressão e Educação físico-motora Bloco 4: Jogos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as regras estipuladas pela Professora Estagiária; • Dançar livremente ao som de uma música, proposta pela PE, coordenando os movimentos do corpo com o ritmo da música; • Retirar rapidamente as bolas do seu campo; • Atirar as bolas para o campo adversário; • Trabalhar diferentes habilidades locomotoras: <ul style="list-style-type: none"> - saltar ao pé-coxinho; - saltar a dois pés; - andar à retaguarda; - andar em câmara lenta; - andar a pares; num determinado percurso; • Imitar os gestos dados pela PE e pelos colegas; • Retomar a calma. 	<p>2 apitos: reunir no banco em silêncio.”</p> <p>Para iniciar a aula, os alunos vão dançar livremente ao som de uma música medieval. (Se for necessário, a PE pode ir dando indicações dos movimentos a realizar, para que todos os alunos preparem o corpo para a aula).</p> <p>Em seguida, como nesta semana vamos trabalhar os primeiros povos, para a atividade que se segue a PE vai dividir o polivalente em duas partes iguais, assim como dividirá a turma em dois grupos:</p> <p><i>“Este grupo será o povo Romano e este será o povo Lusitano. Vocês vão combater uns contra os outros. E como é que vão lutar... vocês têm que desimpedir o vosso reino, pois está cheio de lixo que os vossos adversários deixaram. Vão ter que limpar o vosso reino e atirar para o reino dos adversários. Mas, só podem enviar um bocado de lixo de cada vez, ou seja, só uma bola de cada vez e não podem passar a fronteira. Percebido? Ao apito começamos a batalha! O povo vencedor é aquele que tiver o reino mais limpo.”</i></p> <p><i>“Sabem, houve povos que vieram também pelo mar, e estes povos vieram pelo mar para comercializar produtos como ouro, tecidos, cerâmica, entre outros. E nós vamos ter que comercializar os nossos produtos. Mas vamos ter que atravessar este mar imaginário com muitas restrições, ou seja, primeiro vão a pé-coxinho. Atravessam o mar deixam o produto e voltam em pé-coxinho. E têm que estar atentos porque eu vou mudando as restrições. Para esta atividade vamos dividir-nos em 5 grupos de 5 elementos.”</i></p> <p>Para terminar a aula, a PE explica que vão fazer o que o rei, inicialmente representado pela PE, mandar.</p>	<p>Colunas; Música medieval;</p> <p>Bolas de diversas cores;</p> <p>Produtos para comercializar;</p> <p>Computador; Colunas; Música de relaxamento.</p>	<p>9:40 – 9:50</p> <p>9:50 – 10:00</p> <p>10:00 – 10:15</p> <p>10:15 – 10:30</p>	<p>parar em silêncio; dois apitos – parar e sentar em silêncio.</p> <p>Dança livremente ao som da música de forma coordenada.</p> <p>Apanha e atira as bolas do seu campo para o campo adversário.</p> <p>Salta a pé coxinho e o pé da perna livre permanece atrás do corpo; salta a dois pés e a chamada e a receção é feita com os dois pés ao mesmo tempo; anda à retaguarda em linha reta; anda em câmara lenta pé ante pé; anda a pares, no percurso estipulado.</p> <p>Imita os gestos dados pela PE e pelos colegas.</p> <p>Retorna à calma.</p>
---	---	---	--	---

		Aqui pretende-se que os alunos sejam capazes de voltar à calma ao som de uma música, obedecendo e imitando os gestos dados pela PE e de seguida pelos próprios colegas.			
Intervalo - 10:30 às 11:00					
<p>• Estudo do Meio</p> <p>Bloco 2: À descoberta dos outros e das instituições</p> <p>2. O passado nacional</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer personagens e factos da história da Península Ibérica: <ul style="list-style-type: none"> - os primeiros povos; - os romanos na península ibérica; - os bárbaros na península ibérica; - os muçulmanos na península ibérica; - a reconquista cristã; - a formação de Portugal. • Respeitar as regras das olimpíadas; • Responder corretamente aos enigmas apresentados; 	<p>Chegados à sala, a PE apresenta um vídeo sobre o tema de estudo do meio, antes de um reino - até 1143. Este filme foi realizado pelas PE segundo as informações do manual de estudo do meio.</p> <p>De seguida, a PE explica o que se vai suceder: <i>“Sabem o que são as olimpíadas?</i> <i>As olimpíadas são hoje conhecidas por jogos olímpicos, e acontecem de quatro em quatro anos, onde atletas de muitos países se reúnem num só país para disputarem um conjunto de modalidades desportivas. O princípio destes jogos é o bom relacionamento entre os povos, a amizade e a paz. E o mesmo vai acontecer nas nossas olimpíadas. Pois nós vamos participar nas olimpíadas de estudo do meio. Para tal, é fundamental que tenham estado atentos ao filme, porque os desafios vão ser sobre a informação do vídeo.”</i></p> <p><i>“As olimpíadas de estudo do meio (anexo 1) vão iniciar-se aqui na sala de aula e depois vão ter que seguir os números que estão por ordem com a cor do vosso grupo pela escola. Mas os números que estão nas estações onde vão ter as informações para ler e descobrir a resposta, estão representados num sistema e numeração diferente do nosso, mas que vocês conhecem e que nos foi deixado pelos Romanos. É o sistema de numeração romana. Vocês aprenderam a semana passada, por isso vão fazer isto sem dificuldade nenhuma. Para além disto, sempre que chegarem à devida estação, deverão ler o enigma que têm e decifrá-lo. Para tal, têm que se dirigir às PE se acharem que já sabem responder corretamente ao mesmo. Só podem partilhar informação dentro do grupo, se falarem com outros elementos de outros grupos são penalizados. Se</i></p>	<p>Espaço físico: Sala de aula</p> <p>Recursos: Vídeo; Computador; Quadro interativo;</p> <p>Espaço físico: Sala de aula e espaço exterior.</p> <p>Recursos: Olimpíadas de estudo do meio (anexo 1); Imagens prémio (anexo 2);</p>	<p>11:00 – 11:30</p> <p>11:30 – 12:30</p>	<p>Conhece personagens e factos da história da Península Ibérica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - os primeiros povos; - os romanos na península ibérica; - os bárbaros na península ibérica; - os muçulmanos na península ibérica; - a reconquista cristã; - a formação de Portugal. <p>Cumprir as regras estipuladas nas olimpíadas.</p> <p>Resolve os enigmas corretamente.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> Identificar personagens e factos da história da Península Ibérica: <ul style="list-style-type: none"> os primeiros povos; os romanos na península ibérica; os bárbaros na península ibérica; os muçulmanos na península ibérica; a reconquista cristã; a formação de Portugal. 	<p><i>acertarem no enigma recebem um prémio (anexo 2) que mais tarde vos será muito útil.”</i></p> <p>(Os prémios que as PE vão entregar em cada enigma conseguido, são as imagens que depois eles terão que organizar corretamente para colocar no friso que estará na sala de aula exposto.)</p> <p><i>“Sendo assim vamos dividir-nos em cinco grupos de cinco elementos para darmos início às nossas olimpíadas.”</i></p> <p>(A PE já leva os grupos definidos para evitar distúrbios).</p>	Material de escrita; Folhas da cor dos grupos;		<p>Enumera personagens e factos da história da Península Ibérica:</p> <ul style="list-style-type: none"> os primeiros povos; os romanos na península ibérica; os bárbaros na península ibérica; os muçulmanos na península ibérica; a reconquista cristã; a formação de Portugal.
Almoço - 12:30 às 14:00					
<ul style="list-style-type: none"> Estudo do Meio <p>Bloco 2: À descoberta dos outros e das instituições</p> <p>2. O passado nacional</p>	<ul style="list-style-type: none"> Organizar cronologicamente os acontecimentos retratados nas imagens; Localizar no friso as datas correspondentes às imagens; 	<p>Terminadas as olimpíadas de estudo do meio, a PE inicia a aula explicando que cada grupo se deve sentar na mesa onde tem a cor do seu grupo, para começarem a organizar os prémios que receberam, segundo a informação do filme e de algumas pistas que estavam nos enigmas que desvendaram.</p> <p>(As mesas vão estar organizadas por ilhas para que possam trabalhar em grupo de forma mais organizada e ordeira.)</p> <p>Seguidamente, a PE coloca o friso que está exposto na sala, em frente ao quadro. De seguida, chama um grupo de cada vez para ordenar corretamente no friso as informações que conseguiram ganhar nas olimpíadas de estudo do meio.</p>	<p>Espaço físico: Sala de aula</p> <p>Recursos: Friso; Imagens prémio; Computador; Quadro interativo; Vídeo.</p>	<p>14:00 – 14:20</p> <p>14:20 – 15:00</p>	<p>Organiza cronologicamente os acontecimentos retratados nas imagens.</p> <p>Coloca as imagens nas datas correspondentes representadas no friso.</p>

		Enquanto o grupo coloca as imagens no friso, se for necessário, a PE passa novamente o vídeo para o grupo verificar se está a colocar a informação corretamente.			
<p>• Estudo do Meio Bloco 2: À descoberta dos outros e das instituições 2. O passado nacional</p> <p>• Português Leitura e escrita: 15. Planificar a escrita de textos</p> <p>16. Redigir corretamente</p> <p>17. Escrever textos narrativos</p>	<p><i>Relacionar a informação dada sobre os acontecimentos para a realização da narrativa;</i></p> <p>1) <i>Registar ideias relacionadas com o tema, organizando-as e hierarquizando-as;</i></p> <p>1) <i>Utilizar uma caligrafia legível;</i> 2) <i>Escrever com correção ortográfica e de pontuação;</i> 3) <i>Usar vocabulário adequado e específico dos temas tratados no texto;</i> 4) <i>Escrever frases completas, respeitando relações de concordância entre os elementos;</i></p> <p>1) <i>Escrever pequenas narrativas, integrando os elementos:</i></p>	<p>Após esta exploração, os alunos, ainda em grupos, irão elaborar uma narrativa sobre a parte da história que tratou cada um desses grupos. Esta narrativa será baseada no vídeo, no manual de estudo do meio.</p> <p>Para este trabalho, o grupo terá que eleger quem escreve e quem ilustra pois no fim, a PE vai fazer uma compilação dos pedaços da história dos cinco grupos criando um livro aberto e coletivo para introduzirem novas informações consoante vão aprendendo. O livro coletivo vai-se intitular de “<i>A história contada por nós...</i>” no entanto, se o grupo não estiver todo de acordo com este título, poderão sugerir outros títulos.</p> <p>Se algum grupo acabar mais cedo, esse grupo ficará responsável pela elaboração da capa do livro.</p>	<p>Espaço físico: Sala de aula</p> <p>Recursos: Folhas brancas; Manual de estudo do meio; Informações; Material de escrita e de desenho.</p>	15:00 – 16:00	<p>Organiza a informação dada sobre os acontecimentos, relacionando-os.</p> <p>Regista as ideias de forma organizada e hierárquica.</p> <p>Escreve com uma caligrafia legível</p> <p>Escreve sem erros ortográficos e de pontuação.</p> <p>Usa vocabulário adequado e específico sobre o tema tratado.</p> <p>Escreve frases completas, respeitando relações de concordância entre os elementos.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - quem, - quando, - onde, - o quê, - como e respeitando uma sequência que contemple: apresentação do cenário e das personagens, ação e conclusão; 	<p>Para trabalho de casa, a PE sugere aos alunos que estudem os conteúdos do manual de estudo do meio da página trinta e três até à página trinta e oito, para no dia seguinte realizarem uma ficha do caderno de atividades.</p>			<p>Escreve pequenas narrativas, integrando os elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - quem; - quando; - onde; - o quê; - como; <p>respeitando uma sequência que contemple: apresentação do cenário e das personagens, ação e conclusão.</p>
--	---	---	--	--	--

Escola: EB1		Ano /Turma: 4	Data: 04/11/2014		
Mestrandas: <u>Susana Vilas Boas</u> e Sofia Ramos		Dia da semana: Terça - feira	Período: 1º		
<u>Domínios</u> <u>Blocos:</u> Conteúdos	<u>Objetivos gerais/</u> <u>Objetivos</u> <u>específicos/</u> <u>Descritores</u>	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho (incluir aprendizagens prévias se relevante)	Materiais/re cursos/esp aços físicos	Tempo	Avaliação ⁴
<p>• <u>Português</u> <u>Leitura e escrita:</u> 15. Planificar a escrita de textos</p> <p>16. Redigir corretamente</p> <p>17. Escrever textos narrativos</p>	<p>1) <i>Registar ideias relacionadas com o tema, organizando-as e hierarquizando-as;</i></p> <p>1) <i>Utilizar uma caligrafia legível;</i> 2) <i>Escrever com correção ortográfica e de pontuação;</i> 3) <i>Usar vocabulário adequado e específico dos temas tratados no texto;</i> 4) <i>Escrever frases completas, respeitando relações de concordância entre os elementos;</i></p> <p>1) <i>Escrever pequenas narrativas, integrando os elementos:</i> - <i>quem,</i> - <i>quando,</i></p>	<p>Na chegada à sala de aula, os alunos escrevem a data no caderno diário (o local, o dia e o ano), após a Professora Estagiária (PE) a indicar também no quadro.</p> <p>Posto isto, a turma vai continuar com a construção da narrativa, iniciada no dia anterior.</p>	<p><u>Espaço físico:</u> Sala de aula</p> <p><u>Recursos:</u> Folhas brancas; Manual de estudo do meio; Informações; Material de escrita e de desenho;</p>	<p>09:00 – 09:10</p> <p>09:10 – 10:00</p>	<p>O(A) aluno(a):</p> <p>Regista as ideias de forma organizada e hierárquica.</p> <p>Escreve com uma caligrafia legível. Escreve sem erros ortográficos e de pontuação. Usa vocabulário adequado e específico sobre o tema tratado. Escreve frases completas, respeitando relações de concordância entre os elementos.</p> <p>Escreve pequenas narrativas, integrando os elementos: - quem;</p>

⁴Os critérios de êxito estarão inseridos numa grelha de observação (anexo 14) onde serão registadas e avaliadas formativamente as prestações dos alunos. Este é um trabalho contínuo, que acontecerá à medida que se recolhem evidências relacionadas com os diferentes objetivos traçados, relativamente a todos os alunos.

<p>• Estudo do Meio Bloco 2: À descoberta dos outros e das instituições 2. O passado nacional</p>	<p>- onde, - o quê, - como e respeitando uma sequência que contemple: apresentação do cenário e das personagens, ação e conclusão;</p> <p>• Aplicar os conhecimentos adquiridos</p>	<p>Durante este primeiro momento da manhã, será feita também a realização da ficha nº 6 do caderno de atividades de Estudo do Meio (anexo 3).</p>	<p>Caderno de fichas de estudo do meio; Material de escrita.</p>	<p>10:00 – 10:30</p>	<p>- quando; - onde; - o quê; - como; respeitando uma sequência que contemple: apresentação do cenário e das personagens, ação e conclusão.</p> <p>Resolve corretamente e de forma autónoma os exercícios da ficha.</p>
Intervalo - 10:30 às 11:00					
<p>• Estudo do Meio Bloco 2: À descoberta dos outros e das instituições 2. O passado nacional</p> <p>• Matemática Geometria: Propriedades geométricas</p>	<p>• Aplicar os conhecimentos adquiridos</p>	<p>Depois do intervalo, acabam a realização da ficha para a PE poder proceder à correção da mesma (por vezes em grande grupo, outras vezes no quadro, sendo chamados alunos aleatoriamente para apresentarem as respostas no quadro.)</p> <p>A ficha realizada anteriormente será importante para consolidar os conteúdos trabalhados no dia anterior.</p> <p>Seguidamente, utilizando o friso, a PE relembra o conceito de reta explicando que uma linha do tempo não tem um início definido, nem um fim, tal como uma reta – é um conjunto infinito de pontos.</p> <p>Colocando-se no ano de 2014 a PE vira-se para o “futuro” e relembra agora o conceito de semirreta explicando que esta tem origem, ou início, em 2014 e</p>	<p>Espaço físico: Sala de aula</p> <p>Recursos: Caderno de fichas de estudo do meio; Material de escrita; Friso;</p>	<p>11:00 – 11:20 11:20 – 11:40 11:40 – 12:00</p>	<p>Resolve corretamente e de forma autónoma os exercícios da ficha.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Recordar os conceitos de reta, semirreta e segmento de reta.</i> • <i>Identificar retas, semirretas e segmentos de reta.</i> 	<p>não terá fim – a semirreta que a representa é composta por todos os pontos alinhados, desde o ponto “2014”, até ao futuro.</p> <p>Já o segmento de reta é, naquele contexto, um segmento de tempo, ou seja, um período de tempo, com um momento inicial e outro final.</p> <p>Em seguida, a PE assinala no quadro alguns pontos e pede a diferentes alunos para marcarem uma reta, uma semirreta e um segmento de reta, pedindo-lhes que expliquem sempre o porquê das suas escolhas.</p> <p>Neste momento, a PE aproveita para relembrar a forma como devem representar estes elementos geométricos.</p> <p>Depois desta tarefa em grande grupo, os alunos passam os registos do quadro e iniciam o exercício 3.2 da página 39, seguido do nº 4 da mesma página (anexo 4).</p>	<p>Quadro; Giz;</p> <p>Manual de matemática; Material de escrita.</p>	<p>12:00 – 12:15</p> <p>12:15 – 12:30</p>	<p>Identifica retas, semirretas e segmentos de reta, explicando o porquê das suas escolhas.</p>
Almoço - 12:30 às 14:00					
<ul style="list-style-type: none"> • Matemática Geometria: Propriedades geométricas 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Reconhecer polígonos e não polígonos.</i> • <i>Identificar o nome de diferentes polígonos.</i> • <i>Identificar retas concorrentes:</i> - <i>Compreender que as retas perpendiculares</i> 	<p>Terminados estes exercícios, a PE pede a alguns alunos que os corrijam no quadro, escolhendo-os de acordo com as resoluções que se mostrarem mais pertinentes.</p> <p>A partir do quadro de Kandinsky (anexo 5), que será projetado no quadro interativo, pede aos alunos para identificarem segmentos de reta.</p> <p>A partir desta exploração, identifica-se, em grande grupo, que uma linha fechada, formada apenas por segmentos de reta, forma um polígono. Já uma linha fechada que não é unicamente formada por segmentos de reta não forma um polígono. Estes são denominados não polígonos.</p> <p>Para além disto, a PE aproveita para relembrar o nome de alguns polígonos que vão encontrando no quadro em análise.</p> <p>Mais tarde, observando o diálogo entre o Ulisses e a Estrela, a PE questiona os alunos sobre o que são retas perpendiculares, como se chamam retas que se</p>	<p>Espaço físico: Sala de aula</p> <p>Recursos: Quadro; Giz; Computador; Quadro interativo; Manual de matemática; Material de escrita;</p>	<p>14:00 – 14:15</p> <p>14:15 – 14:30</p> <p>14:30 – 14:45</p>	<p>Distingue polígonos de não polígonos.</p> <p>Nomeia diferentes polígonos segundo o número de lados apresentados.</p> <p>Explica o que são retas perpendiculares,</p>

	<p><i>são um caso específico de retas concorrentes.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Identificar retas paralelas:</i> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Compreender que as retas coincidentes são um caso específico de retas paralelas.</i> <p>- Construir um esquadro com recurso a uma folha de papel;</p> <p>- Utilizar o esquadro anteriormente construído para obter:</p> <ul style="list-style-type: none"> - segmentos de reta perpendiculares; - segmentos de reta oblíquos. <ul style="list-style-type: none"> • <i>Identificar retas paralelas e perpendiculares pertencentes às arestas de um paralelepípedo;</i> 	<p>cruzam num ponto, e como se chamam retas que têm todos os seus pontos em comum:</p> <p><i>“ O que são retas perpendiculares? O que são retas paralelas? O que são retas concorrentes?”</i></p> <p>A partir das respostas a esta questão a PE vai desenhando, segundo as orientações dos alunos, retas perpendiculares, concorrentes, paralelas e coincidentes, redefinindo o seu desenho, a cada intervenção do grupo.</p> <p>Desta forma, pretende-se que os alunos compreendam que as retas perpendiculares são um caso específico de retas concorrentes e que as retas coincidentes são um caso específico de retas paralelas.</p> <p>Como forma de trabalhar o conceito de perpendicularidade, para além do facto de se tratarem de duas retas que apresentam entre si a inclinação de um quarto de volta (algo que será demonstrado no quadro com recurso a material manipulável), os alunos irão ainda realizar a atividade nº 2 da página 40 do manual (anexo 6). Em grande grupo, os alunos seguem a indicação da PE para a construção de um esquadro (anexo 6).</p> <p>(Enquanto realizam as dobragens necessárias, a PE utiliza sempre os termos concorrente, paralela e coincidente para indicar a relação entre os segmentos de reta da estrutura da folha e as diferentes dobragens).</p> <p>Depois de construído este instrumento, os alunos utilizam-no na realização de segmentos de reta perpendiculares, tal como lhes é indicado no exercício nº 3 da página 41 (anexo 7).</p> <p>Também utilizando o esquadro os alunos realizam o exercício nº 4 e 5 (anexo 8) .</p>	<p>Quadro; Giz;</p> <p>Quadro; Giz; Material manipulável; Manual de matemática; Folhas brancas;</p> <p>Manual de matemática; Esquadro; Material de escrita;</p> <p>Caixa com formato de paralelepípedo retangular; Palitos compridos;</p>	<p></p> <p>14:45 – 15:00</p> <p>15:00 – 15:15</p> <p>15:15 – 15:30</p> <p>15:30 – 15:45</p>	<p>paralelas e concorrentes.</p> <p>Constrói um esquadro e usa-o para marcar segmentos de reta perpendiculares e segmentos de reta oblíquos.</p> <p>Identifica retas paralelas e perpendiculares pertencentes às</p>
--	--	--	---	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar retas paralelas, concorrentes e perpendiculares pertencentes às faces de um paralelepípedo. 	<p>Depois dos últimos estarem corrigidos, a PE pede aos alunos para estarem atentos aos objetos que estão na sala de aula, para assim conseguirem encontrar linhas paralelas.</p> <p>Após uma breve partilha e esclarecimento de certas dúvidas sobre o que são linhas paralelas, a PE apresenta-lhes uma caixa com o formato de um paralelepípedo retangular (anexo 9), tal como aquele que está em 2D no manual (página 43). A partir desta caixa e de dois palitos compridos, irão trabalhar, (no espaço), a relação entre as retas contidas nos planos e arestas do sólido.</p> <p><i>“Alice, apresenta um exemplo de retas paralelas. Solange, apresenta um exemplo de retas perpendiculares. Tomás, apresenta um exemplo de retas concorrentes.”</i></p> <p><i>“Existem retas que passem nas arestas do sólido que seja concorrentes mas não perpendiculares entre si?”</i></p> <p><i>“E se eu só vos pedir para me indicarem retas concorrentes que façam parte das paredes (faces) do sólido? Existem retas concorrentes nas faces do paralelepípedo?”</i></p> <p>De seguida, e se ainda houver tempo, a PE veste a máquina dos números (anexo 10), explicando que a máquina instalou uma aplicação mais atualizada, por isso a partir de agora também tem conhecimentos de geometria.</p> <p>Assim, a partir dos materiais com que já estavam a trabalhar (caixa e palitos), a PE questiona os alunos sobre a relação entre as retas representadas pelos palitos.</p>	Máquina dos números;	15:45 – 16:00	<p>arestas de um paralelepípedo.</p> <p>Identifica retas paralelas e perpendiculares pertencentes às faces de um paralelepípedo.</p>
--	---	--	----------------------	---------------	--

Escola: EB1		Ano /Turma: 4º	Data: 05/11/2014		
Mestrandas: <u>Susana Vilas Boas</u> e Sofia Ramos		Dia da semana: Quarta - feira	Período: 1º		
<u>Domínios</u> <u>Blocos:</u> Conteúdos	<u>Objetivos gerais/</u> <u>Objetivos</u> <u>específicos/</u> <u>Descritores</u>	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho (incluir aprendizagens prévias se relevante)	Materiais/re cursos/esp ços físicos	Tempo	Avaliação ⁵
Natação - 9:00 às 10:30					
Intervalo - 10:30 às 11:00					
<ul style="list-style-type: none"> Matemática Geometria: Propriedades geométricas 	<ul style="list-style-type: none"> Desenhar polígonos e não polígonos segundo as ordens da PE. 	<p>Na chegada à sala de aula, os alunos escrevem a data no caderno diário (o local, o dia e o ano), após a Professora Estagiária (PE) o indicar também no quadro.</p> <p>As atividades serão continuadas com recurso à máquina dos números.</p> <p>Desta vez, a PE distribui pelos alunos uma folha dividida em 6 partes (anexo 11) e explica-lhes que a máquina vai apresentar algumas ordens que devem ser representadas num desenho, cada ordem numa das partes da folha.</p> <p><i>“Na parte esquerda, em cima, (1ª coluna e 1ª linha) terão que desenhar... um polígono de 6 lados.”</i></p> <p><i>“Na parte que fica na 1ª coluna e na 2ª linha devem desenhar... um não polígono com um segmento de reta e uma linha curva.”</i></p> <p><i>“Na última parte da 1ª coluna devem desenhar... um quadrilátero.”</i></p> <p><i>“Na 1ª parte da 2ª coluna devem desenhar... Um polígono com três lados, sendo dois deles perpendiculares.”</i></p> <p><i>“Na 2ª parte da 2ª coluna devem desenhar... um polígono com dois segmentos de reta paralelos.”</i></p> <p><i>“Na última parte devem desenhar... um não polígono com pelo menos dois segmentos paralelos e dois perpendiculares.”</i></p>	Espaço físico: Sala de aula	11:00 – 11:10	Desenha polígonos e não polígonos segundo as ordens da PE.
			Recursos: Folha de registo (anexo XXX); Material de escrita; Cola; Quadro; Giz;	11:10 – 11:25	
				11:25 – 11:35	

⁵Os critérios de êxito estarão inseridos numa grelha de observação (anexo 14) onde serão registadas e avaliadas formativamente as prestações dos alunos. Este é um trabalho contínuo, que acontecerá à medida que se recolhem evidências relacionadas com os diferentes objetivos traçados, relativamente a todos os alunos.

<div>• Português Leitura e Escrita: 18. Escrever textos informativos</div>	<div>- Verificar diferentes possibilidades de resolução dos exercícios da máquina.</div>	<div>Após esta tarefa, serão expostos os trabalhos no quadro, para se verificar, em grande grupo, a variedade de respostas que poderiam ser conseguidas a partir daquelas ordens.</div> <div>Finalmente, os alunos recortam as diferentes partes e colam-nas no caderno diário identificando aquelas que se tratam de polígonos e aquelas que são não polígonos.</div> <div>Depois disto, os alunos abrem de novo o manual na página 43 para resolver os exercícios 2 e 3 (anexo 12).</div> <div>Em seguida, a PE dá um papel a cada um e dá-lhes algumas instruções sobre determinadas dobragens que devem fazer na mesma, sempre utilizando os termos geométricos que foram até aqui trabalhados e outros que se mostrem necessários. (Esta folha será dobrado numa forma característica de folheto informativo sobre o qual os alunos terão que escrever informações sobre a citânia de Santa Luzia que visitaram na semana anterior.) “ - Quando foram à citânia de Santa Luzia deram-vos algum folheto com informações sobre o local? - Neste papel terão que escrever informações sobre o local que visitaram para que alguém que visite esse local possa ler enquanto faz a visita, ou mesmo, antes de fazer a visita, percebendo se lhe interessa ou não a visita à citânia. Mas este texto, vamos fazê-lo em grande grupo, no quadro.” (Se não houver tempo de manhã, o texto só será escrito da parte da tarde.)</div>	<div>Tesoura; Cola; Caderno diário; Manual de matemática; Quadro negro; Giz;</div> <div>Folha; Material de escrita;</div>	<div>11:35 – 11:50</div> <div>11:50 – 12:05</div> <div>12:05 – 12:15</div> <div>12:15 – 12:30</div>	<div>Segue corretamente as instruções da PE na dobragem de um papel.</div> <div>Escreve pequenos textos informativos com uma introdução ao tópico; o desenvolvimento deste com informação agrupada em parágrafos; e uma conclusão.</div>	
	Almoço - 12:30 às 14:00					
	<div>• Português Leitura e Escrita: 18. Escrever textos informativos</div>	<div>2) Reconhecer as características de um texto informativo;</div>	<div>No início da tarde, o texto é lido por um dos alunos, para que a PE possa dar início a algumas questões de interpretação do texto e depois passa para a exploração das características do mesmo, lembrando que a semana passada falaram de um outro tipo de texto, o texto dramático, que durante esta semana já elaboraram uma narrativa e que tipo de texto será o que estão a trabalhar e faz o registo, da partilha das diferentes características que os alunos apresentarem, no quadro.</div>	<div>Espaço físico: Sala de aula</div> <div>Recursos: Quadro; Giz; Folhetos realizados; Quadro;</div>	<div>14:00:14:40</div> <div>14:40 – 15:00</div>	<div>Enumera as características de um texto informativo.</div>

<p>• Português Gramática</p> <p>28. Conhecer propriedades das palavras e explicitar aspetos fundamentais da sua morfologia e do seu comportamento sintático.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reescrever o texto com as alterações sugeridas; • Identificar o tempo em que o verbo apresentado se encontra; • Conjugar verbos regulares e verbos irregulares no modo indicativo no presente e no futuro; • Aplicar os conhecimentos adquiridos; 	<p>De seguida a PE pede aos alunos que reescrevam o texto que realizaram no futuro/presente.</p> <p>(Dependendo do tempo verbal que utilizarem na escrita do texto, isto é, os que usaram predominantemente o tempo no presente modificam para o futuro e vice-versa.)</p> <p><i>“O que precisamos de fazer para conseguirmos modificar o nosso texto? O que é que temos que mudar? Os verbos são as palavras mais variáveis da Língua Portuguesa. Para colocarmos um texto no futuro temos que pensar que esse facto ainda não aconteceu, mas que se acredita que acontecerá. E no presente, como vocês já sabem indica um facto situado no momento em que se fala.”</i></p> <p>De seguida, os alunos procedem então à alteração no caderno diário. (se houver dúvidas em relação ao que é pretendido fazer, a PE altera a primeira linha do texto para exemplificar o que é pretendido.)</p> <p>Após esta alteração, a PE faz a correção em grande grupo no quadro.</p> <p>Para praticarem estes tempos verbais, a PE entrega a cada aluno um verbo conjugado no presente ou no futuro (anexo 13) e com o outro tempo por conjugar. Desta forma, o aluno terá de ser capaz de identificar em que tempo verbal está aquele verbo conjugado e em que tempo falta conjugar, se no presente ou no futuro.</p> <p>De seguida, a PE apresenta o jogo do espelho dos tempos verbais explicando que vão trabalhar dois a dois em espelho. O que começar, diz uma frase no presente e o espelho tem que dizer a mesma no futuro e depois ao contrário. O aluno espelho diz uma frase no futuro e o outro conjuga no presente.</p> <p>De seguida a PE diz alguns verbos irregulares para cada par fazer o mesmo, mas desta vez com um verbo irregular.</p>	<p>Giz; Caderno diário; Material de escrita;</p> <p>Folha com os verbos (anexo 13);</p> <p>Livro “a história contada por nós...”</p>	<p>15:00– 15:10</p> <p>15:10 – 15:30</p> <p>15:30 – 15:40</p> <p>15:40 – 16:00</p>	<p>Reescreve o texto com as alterações pretendidas.</p> <p>Diz em que tempo o verbo apresentado se encontra.</p> <p>Conjuga verbos regulares e irregulares no presente e no futuro.</p> <p>Diz os verbos conjugados corretamente no tempo pretendido.</p>
---	--	--	--	--	---

		Terminado o jogo do espelho dos tempos verbais, a PE lê a história realizada pelos alunos no dia anterior. (se houver tempo continuam as ilustrações)			
--	--	---	--	--	--

Anexo 2 – Autorização

Estimado(a) Encarregado(a) de Educação,

No âmbito do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo pretendo realizar um estudo cujo objetivo é caracterizar o nível de desempenho motor das crianças do 4º ano do 1º ciclo do ensino básico.

Na parte prática deste trabalho irei dinamizar uma aula de educação física com o objetivo de observar o desempenho em diferentes habilidades motoras como por exemplo o correr, o saltar, o lançar a bola, entre outras. Esta atividade será previamente combinada com a professora do seu filho no sentido de respeitar a atividade curricular.

Para a concretização da investigação será necessário proceder à recolha de dados através de diferentes meios, entre eles os registos fotográficos, áudio e vídeo das atividades referentes ao estudo. Estes registos serão confidenciais e utilizados exclusivamente na realização desta investigação. Todos os dados serão devidamente codificados garantindo, assim, o anonimato das fontes quando publicado.

Venho por este meio solicitar a sua autorização para que o seu educando participe neste estudo, permitindo a recolha dos dados acima mencionados. Caso seja necessário algum esclarecimento adicional estarei disponível para esse fim.

Agradeço desde já a sua disponibilidade.

Viana do Castelo, 5 de dezembro de 2014

A mestranda

(Susana Serra Vilas Boas)

Eu, _____ Encarregado(a) de
Educação do(a) _____,
declaro que autorizo a participação do meu educando no estudo acima referido e a recolha
de dados necessária.

Assinatura _____

Data _____

Obs.: _____

Anexo 3 – Checklist

Nome: _____ Data de nascimento: __/__/__

Corrida	Executa	Não executa
A. Estádio inicial		
1- Balanço da perna curto e limitado		
2- Passos largos, irregulares, rígidos		
3- Fase aérea não observável		
4- Extensão incompleta da perna de apoio		
5- Balanço reduzido horizontal dos braços com variação dos graus de flexão do cotovelo		
6- Braços tendem a balançar para fora e horizontalmente		
7- Grande base de apoio (afastamento e rotação externa dos pés)		
B. Estádio elementar		
1- Aumento do comprimento da passada, do balanço dos braços e velocidade		
2- Fase aérea limitada mas observável		
3- Extensão mais completa da perna de apoio		
4- Aumento da oscilação do braço		
5- Redução do balanço horizontal do braço		
6- Cruzamento do pé sobre a linha média do corpo		
C. Estádio maturo		
1- Máximo comprimento da passada		
2- Velocidade rápida		
3- Fase aérea definida		
4- Extensão completa da perna de apoio		
5- Recuperação paralela ao solo		
6- Oscilação vertical dos braços em oposição às pernas		
7- Braços dobrados a cerca de 90º		
8- Mínima rotação do pé e da perna de trás		
Erros mais comuns		
A-Oscilação dos braços inibida ou exagerada		
B-Braços cruzam a linha média do corpo		
C-Colocação inadequada do pé		
D-Inclinação exagerada do tronco para a frente		
E-Oscilação dos braços pouco natural		
F- Giro do tronco		
G- Cadência rítmica pobre		
H-Apoio do pé inteiro no solo		
I-Pés virados para dentro ou para fora		

Nome: _____ Data de nascimento: __/__/__

Galopar	Executa	Não executa
A. Estádio inicial		
1 - Falta de ritmo com passo mais rápido		
2- Perna de trás geralmente falha em se manter atrás e toca no solo antes da perna de condução		
3- Flexão de 45 graus da perna de trás durante o voo		
4- Contacto com uma combinação calcanhar/dedos		
5- Braços pouco usados para equilíbrio e produção de força		
B. Estádio elementar		
1- Ritmo moderado		
2- Parece entrecortado e rígido		
3- Perna de trás pode auxiliar a condução durante o voo, mas pouisa ao lado ou atrás da perna de condução		
4- Elevação vertical exagerada		
5- Pés tocam o solo numa combinação calcanhar/dedo ou dedo/dedo		
6- Braços colocam-se levemente para os lados para auxiliar o equilíbrio		
C. Estádio maturo		
1- Ritmo moderado		
2- Ação rítmica e suave		
3- Perna de trás pouisa ao lado ou atrás da perna de condução		
4- Ambas as pernas flexionadas em ângulos de 45 graus durante o voo		
5- Padrão de voo baixo		
6- Combinação de contacto calcanhar/dedo		
7- Braços não são necessários para o equilíbrio, podem ser usados para outros propósitos		
Erros mais comuns		
A- Movimentos entrecortados		
B- Pernas mantidas estendidas demais		
C- Inclinação exagerada do tronco para a frente		
D- Sobrepasso com a perna de trás		
E- Muita elevação no saltito		
F- Incapacidade de executar tanto para a frente como para trás		
G- Incapacidade de conduzir com o pé não dominante		
H- Incapacidade de executar tanto para a esquerda como para a direita		
I- Falta de concentração na tarefa		

Nome: _____ Data de nascimento: __/__/__

Pé-coxinho	Executa	Não executa
A. Estádio inicial		
1 - Perna oposta à de sustentação fletida a 90º ou menos		
2- Coxa oposta à de sustentação mais ou menos paralela à superfície de contacto		
3- Corpo ereto		
4- Braços fletidos nos cotovelos e mantidos levemente nas laterais		
5- Baixa altura ou pequena distância criada a cada salto		
6- Perda fácil de equilíbrio		
7- Limitado a um ou dois saltos		
B. Estádio elementar		
1- Perna oposta à de sustentação fletida		
2- Coxa oposta à de sustentação a um ângulo de 45º da superfície de contacto		
3- Inclinação suave para a frente, com tronco flexionado na anca		
4-Coxa oposta à de sustentação fletida e estendida na anca para produzir força maior		
5- Força absorvida na queda pela flexão da anca e do joelho de sustentação		
6- Braços movem-se para cima e para baixo com vigor e dos dois lados		
7- Controlo insuficiente do equilíbrio		
8- Número geralmente limitado de saltos consecutivos que podem ser executados		
C. Estádio maturo		
1- Perna oposta à de sustentação fletida a 90º ou menos		
2- Coxa oposta à de sustentação eleva-se com movimento vertical firme do pé de sustentação		
3- Maior inclinação do corpo		
4- Ação rítmica da perna oposta à de sustentação (balanço pendular auxiliando a produção de força)		
5- Braços movem-se juntos em elevação rítmica enquanto o pé de sustentação deixa a superfície de contacto		
6- Braços não são necessários para o equilíbrio, mas são usados para aumentar a produção de força		
Erros mais comuns		
A- Saltar com pé inteiro no chão		
B- Movimento exagerado dos braços		
C- Movimento exagerado da perna oposta à de sustentação		
D- Inclinação exagerada para a frente		
E- Incapacidade de manter equilíbrio por cinco ou mais salto consecutivos		
F- Falta de fluência rítmica de movimento		
G- Incapacidade de saltar efetivamente tanto com o pé esquerdo quanto com o direito		
H- Incapacidade de alternar os pés de maneira suave e contínua ao saltar		
I- Prender um braço ao lado do corpo		

Nome: _____ Data de nascimento: __/__/__

Saltar por cima	Executa	Não executa
A. Estádio inicial		
1 - Criança parece confusa ao tentar		
2- Incapacidade de impulsionar-se e ganhar distância e elevação		
3- Cada tentativa parece mais um passo de corrida		
4- Uso inconsistente da perna de impulsão		
5- Braços ineficazes		
B. Estádio elementar		
1- Parece estar pensativo durante a ação		
2- Tentativa parece uma corrida alongada		
3- Pequena elevação acima da superfície de apoio		
4- Pequena inclinação do tronco para a frente		
5- Aparência rígida do tronco		
6- Extensão incompleta das pernas durante o voo		
7- Braços usados para equilíbrio, não como auxílio na produção de força		
C. Estádio maturo		
1- Ação rítmica relaxada		
2- Extensão firme da perna de impulsão		
3- Boa conjunção de forças horizontais e verticais		
4- Inclinação definida do tronco à frente		
5- Oposição dos braços definida		
6- Extensão completa das pernas durante o voo		
Erros mais comuns		
A- Falha em usar os braços em oposição às pernas		
B- Incapacidade de executar impulso com um pé e pouso com o outro pé		
C- Movimentos restritos de braços e pernas		
D- Falta de amplitude e elevação ao saltar		
E- Cai com pé inteiro no chão		
F- Inclinação de corpo exagerada ou contida		
G- Falha na extensão e alcance com as pernas		

Nome: _____ Data de nascimento: __/__/__

Salto Horizontal	Executa	Não executa
A. Estádio inicial		
1 - Movimento limitado		
2- Braços não iniciam a ação do salto		
3- Durante o voo os braços movem-se para os lados e para baixo, ou para trás e para cima, para manter o equilíbrio		
4- Tronco move-se na vertical		
5- Pouco comprimento de salto		
6- Movimento preparatório inconsistente em termos de flexão de pernas		
7-Dificuldade em usar ambos os pés		
8- Extensão limitada das articulações do membro inferior na impulsão		
9- Peso do corpo para trás na receção		
B. Estádio elementar		
1- Braços iniciam a ação do salto e mantêm-se à frente do corpo durante o movimento preparatório		
2- Durante o voo os braços estão laterais para manter equilíbrio		
3- Movimento preparatório mais amplo e consistente		
4- Extensão mais completa dos joelhos e bacia na impulsão		
5- Bacia e coxas fletidas durante o voo		
C. Estádio maturo		
1- Os braços movem-se para cima e para trás no movimento preparatório		
2- Durante o impulso os braços sobem para a frente com velocidade e mantêm-se altos durante o salto		
3- Tronco inclinado a cerca de 45º na saída do solo		
4- Maior distância horizontal;		
5- Movimento preparatório amplo e consistente		
6- Extensão completa dos tornozelos, joelhos e bacia na impulsão		
7- As coxas mantêm-se paralelas ao solo durante o voo e as pernas pendem na vertical		
8- Transposição do peso do corpo para a frente na receção		
Erros mais comuns		
A- Uso desadequado dos braços		
B- Giro ou torção do tronco		
C- Dificuldade em executar o impulso a dois pés		
D- Agachamento preparatório insuficiente		
E- Movimentos limitados de braços e pernas		
F-Ângulo de saída demasiado próximo da vertical		
G- Dificuldade na extensão dos joelhos no momento de saída		
H- Pernas não avançam antes da receção		
I- Queda (geralmente de costas) na receção		

Nome: _____ Data de nascimento: __/__/__

Salto vertical	Executa	Não executa
A. Estádio inicial		
1 - Agachamento preparatório inconsistente		
2- Dificuldade de impulsionar com ambos os pés		
3- Extensão insuficiente do corpo ao impulsionar		
4- Elevação da cabeça pequena ou ausente		
5- Braços descoordenados em relação ao corpo e à ação da perna		
6- Baixa altura alcançada		
B. Estádio elementar		
1- Flexão dos joelhos excede ângulo de 90 graus no agachamento preparatório		
2- Inclinação para a frente exagerada durante agachamento		
3- Impulso com os dois pés		
4- Corpo não se estende totalmente durante o voo		
5- Braços tentam auxiliar o voo e equilíbrio, de forma desigual		
6- Deslocamento horizontal notável no pouso		
C. Estádio maturo		
1- Agachamento preparatório com flexão dos joelhos entre 60 e 90 graus		
2- Extensão firme das coxas, joelhos e tornozelos		
3- Elevação dos braços coordenada e simultânea		
4- Inclinação da cabeça para cima com os olhos focados no alvo		
5- Extensão total do corpo		
6- Elevação do braço de alcance com inclinação do ombro combinada com o abaixamento do outro braço no auge do voo		
7- Pouso controlado bastante próximo do ponto de partida		
Erros mais comuns		
A- Falha em permanecer sem contacto com o solo		
B- Falha em impulsionar com ambos os pés ao mesmo tempo		
C- Falha em abaixar com ângulo aproximado de 90 graus		
D- Falha em estender o corpo, pernas e braços com firmeza		
E- Coordenação pobre das ações das pernas e braços		
F- Inclinação de braços para trás ou para as laterais para se equilibrar		
G- Falha em guiar com os olhos e a cabeça		
H- Pouso num só pé		
I- Flexão das coxas e dos joelhos inibida ou exagerada ao pousar		
J- Deslocamento horizontal marcante ao pousar		

Nome: _____ Data de nascimento: __/__/__

Rolamento à frente	Executa	Não executa
A. Estádio inicial		
1 - Cabeça entra em contacto com o solo		
2- Corpo curvado em posição "C" solta		
3- Incapacidade para coordenar o uso dos braços		
4- Não consegue rolar para trás ou para as laterais		
5- Curva-se para a posição "L" depois de rolar para a frente		
B. Estádio elementar		
1- Depois de rolar para a frente, ações parecem segmentadas		
2- Cabeça conduz a ação em vez e inibi-la		
3- Cimo da cabeça ainda toca no solo		
4- Corpo curvado em posição "C" apertada no início do rolamento		
5- Curva-se para posição "L" ao completar o rolamento		
6- Auxílio das mãos e dos braços sem técnica, mas fornecendo ligeiro impulso		
7- Pode executar apenas um rolamento de cada vez		
C. Estádio maturo		
1- Cabeça conduz a ação		
2- Parte de trás da cabeça toca a superfície bem levemente		
3- Corpo permanece em "C" apertado durante todo o movimento		
4- Braços auxiliam na produção de força		
5- Impulso do movimento leva a criança à posição inicial		
6- Pode executar rolamentos consecutivos controlados		
Erros mais comuns		
A- Cabeça toca com força no solo		
B- Falha em curvar suficientemente o corpo		
C- Incapacidade de empurrar o corpo com os braços		
D- Empurrar o corpo com um só braço		
E- Falha em manter-se de cócoras		
F- Incapacidade de executar rolamentos consecutivos		
G- Sentir tonturas		
H- Falha em rolar em linha reta		
I- Impulso insuficiente para completar o rolamento		

Nome: _____ Data de nascimento: __/__/__

Pontapear	Executa	Não executa
A. Estádio inicial		
1 - Movimentos restritos durante o ato de pontapear, frequentemente limitados à ação da perna		
2- O tronco permanece direito		
3- Os braços são usados para manter o equilíbrio		
4- A perna que pontapeia tem um movimento para trás limitado		
5- A criança empurra mais do que pontapeia a bola		
B. Estádio elementar		
1- O movimento preparatório para trás é centrado no joelho		
2- A perna que pontapeia tende a manter-se em flexão		
3- O acompanhamento da bola é limitado ao movimento do joelho para a frente		
4- A criança dá um ou mais passos na direção da bola		
C. Estádio maturo		
1- Os braços deslocam-se em oposição um ao outro durante o pontapear		
2- O movimento da perna que pontapeia começa na coxa		
3- A coxa avança e a perna estende antes do contacto com a bola		
4- Há uma ligeira flexão da perna de apoio no momento do contacto		
5- Há uma flexão do tronco durante o acompanhamento		
6- Depois do contacto com a bola o movimento da perna contínua, fazendo com que o pé de suporte se apoie apenas sobre os dedos ou perca o contacto com o solo		
7- A aproximação à bola é feita em corrida ou com um salto		
Erros mais comuns		
A- Fase preparatória com movimentos atrás limitados		
B- Ausência de passo com a perna de apoio		
C- Tendência para perder o equilíbrio		
D- Falha no contacto com a bola		
E- Dificuldade em pontapear com qualquer dos pés		
F- Dificuldade em alterar a velocidade transmitida à bola		
G- Dificuldade em continuar o movimento após o contacto		
H- Oposição de braços e pernas insuficiente		
I- Falta de fluidez do movimento		
J- Dificuldade de posicionamento à distância adequada da bola		

Nome: _____ Data de nascimento: __/__/__

Driblar	Executa	Não executa
A. Estádio inicial		
1 - Bola é segurada com ambas as mãos		
2- Mãos posicionadas nos lados da bola, com palmas de frente uma para outra		
3- Ação de forçar a bola para baixo com ambas as mãos		
4- Bola toca no chão próxima ao corpo (pode tocar o pé)		
5- Grande variação na altura do retorno da bola		
B. Estádio elementar		
1- Bola segurada com ambas as mãos, uma em cima e outra em baixo		
2- Leve inclinação do tronco para a frente, com bola trazida ao nível do peito para iniciar a ação		
3- Ação de forçar a bola para baixo com a mão e antebraço		
4- Força para baixo inconsistente		
5- Bate consecutivamente na bola para driblar		
6- Pulso flete e a palma da mão contata a bola em cada drible		
7- Acompanha visualmente a bola		
8- Controlo limitado da bola enquanto dribla		
C. Estádio maturo		
1- Pés colocados em posição de pequena abertura, com pé apostado para a frente		
2- Leve inclinação do tronco para a frente		
3- Bola é contida na altura da cintura		
4- Bola empurrada em direção ao chão com acompanhamento de braço, pulso e dedos		
5- Força de movimento para baixo controlada		
6- Ação repetida de toque e empurrão iniciada pelas pontas dos dedos		
7- Acompanhamento visual desnecessário		
8- Controlo direcional do drible		
Erros mais comuns		
A- Bate na bola em vez de empurrá-la para baixo		
B- Aplicar força inconsistente ao forçar a bola para baixo		
C- Falha em focalizar e acompanhar a trajetória da bola eficientemente		
D- Incapacidade de driblar com ambas as mãos		
E- Incapacidade de driblar sem acompanhar a bola visualmente		
F- Acompanhamento insuficiente da bola		
G- Falha ao mover-se enquanto mantém a bola sob controlo		

Nome: _____ Data de nascimento: __/__/__

Lançar por cima	Executa	Não executa
A. Estádio inicial		
1 - A ação é feita a partir do cotovelo que se mantém à frente do corpo		
2- O braço que lança a bola parece apenas empurrá-la		
3- Os dedos separam-se ao largar a bola		
4- Acompanhamento da bola para a frente e para baixo		
5- O tronco mantém-se perpendicular ao alvo apenas com uma pequena rotação no momento do lançamento		
6- O peso do corpo move-se um pouco para trás para manter o equilíbrio;		
7- Os pés permanecem parados, movendo-se por vezes na fase de preparação, mas de forma a não contribuir para a eficácia do lançamento		
B. Estádio elementar		
1- Na preparação o braço move-se para cima, para o lado e para trás		
2- O cotovelo é fletido e a bola colocada atrás da cabeça		
3- O braço move-se para a frente bem acima do ombro		
4- Na ação preparatório o tronco roda para trás, para o lado da mão lançadora e os ombros rodam para o mesmo lado		
5- O tronco flete para a frente como o movimento do braço lançador		
6- No lançamento há uma transferência do peso do corpo para a frente		
7- Passo à frente com a perna do lado do braço que lança		
C. Estádio maturo		
1- Braço inclinado para trás na preparação		
2- Cotovelo contralateral é elevado para manter o equilíbrio na ação preparatória		
3- O movimento para a frente do braço que lança inicia-se pelo avanço do ombro, seguido pelo cotovelo e mão		
4- O tronco roda para o lado da mão lançadora durante a ação preparatória		
5- Durante o lançamento há rotação das pernas, bacia, tronco e ombros		
6- O peso é mantido no pé de trás durante o movimento preparatório, sendo transferido para a frente no momento do lançamento e acompanhado de um passo à frente com o pé contralateral à mão		
Erros mais comuns		
A- Colocação do pé homolateral à frente durante o lançamento		
B- Inclinação para trás contida		
C- Movimentos limitados na fase de armação do braço e sem rotação do tronco		
D- Falha ao dar um passo com a perna oposta ao braço de lançamento		
E- Falta de fluidez do movimento		
F- Dificuldade em libertar a bola no momento correto		
G- Perda de equilíbrio durante o lançamento		
H- Rotação para a frente do braço		

Nome: _____ Data de nascimento: __/__/__

Agarrar	Executa	Não executa
A. Estádio inicial		
1 - Fuga com cabeça, fechar olhos		
2- Braços estendidos e mantidos à frente do corpo		
3- Ação limitada a braços e antebraços		
4- Agarrar assistido pelo tronco e antebraços		
5- Palmas das mãos mantidas para cima		
6- Erros de antecipação (movimento limitado até ao contacto)		
7- Insucesso frequente		
B. Estádio elementar		
1- Reação de desvio limitada a fechar os olhos no momento de contacto		
2- Mãos elevadas em antecipação		
3- Cotovelos mantidos junto ao tronco e fletidos a cerca de 90 graus		
4- Contacto com as mãos frequentemente mal sucedido		
5- Orientação do tronco para a bola		
6- Inclinação do tronco		
7- Desequilíbrios		
8- Base de apoio rígida		
C. Estádio maturo		
1- Não há reação de fuga		
2- Olhos seguem a bola até às mãos		
3- Braços ajustam-se à trajetória da bola		
4- Amortecimento do impacto da bola		
5- Mãos e dedos agarram a bola		
6- Agarrar prepara ações posteriores		
7- Adoção de técnicas de agarrar variáveis		
8- Apoios participam ativamente na receção		
Erros mais comuns		
A- Não consegue controlar o objeto		
B- Movimento inadequado dos braços para receber		
C- Dedos rígidos e virados para a bola		
D- Não posiciona as mãos à altura e trajetória do objeto		
E- Incapacidade de variar o padrão de receção para objetos de características diferentes		
F- Tira os olhos do objeto		
G- Fecho dos olhos no momento do contacto		
H- Incapacidade de focar e/ou acompanhar a trajetória da bola		
I- Posição desajustada provocando perdas de equilíbrio na receção		
J- Fecho das mãos fora do tempo (antes ou depois)		
L- Não mantem o corpo em linha com a bola		

